

UNIVERZITA KARLOVA  
V PRAZE

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2010

Markéta OTIEPKOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

ÚROVEŇ ŘEČOVÝCH SCHOPNOSTÍ  
A JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ  
PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

LEVELS OF SPEECH ABILITIES AND LANGUAGE  
SKILLS OF A PRESCHOOL CHILD

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Jana Kropáčková, PhD.

Autor: Markéta Otiepková

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: prezenční

Bakalářská práce dokončena: březen, 2010

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 26. 3. 2010.

Podpis.....

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Janě Kropáčkové, PhD. za její vstřícné a podnětné vedení při psaní mé bakalářské práce a dále mateřským školám Prahy 3, které mi umožnily realizovat výzkumné šetření.

## **Anotace**

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou úrovně řečových schopností a jazykových dovedností předškolních dětí. Jejím cílem je na základě teoretických poznatků analyzovat a popsat tuto úroveň u předškolních dětí ukončujících předškolní vzdělávání a zjistit vlivy, které se na ni podílejí ze strany rodiny a mateřské školy. Teoretická část práce se věnuje vymezení základní terminologie, řečové ontogenezi v předškolním věku, a faktorům, které ovlivňují její průběh, a zabývá se poskytováním logopedické intervence (konkrétně preventivní opatření v rodinném prostředí, odborná logopedická péče), rozvojem komunikačních schopností dítě v mateřské škole. V praktické části je popsáno výzkumné šetření a jeho výsledky.

**Klíčová slova:** řeč, jazyk, řečový vývoj, dítě předškolního věku, narušená komunikační schopnost, logopedická intervence, rodina, komunikativní kompetence, mateřská škola, učitelka mateřské školy

This bachelor thesis focuses on questions of speech abilities and language skills level of preschool children. Its goal is to use theoretical findings to analyze and describe these levels of preschool children, who are finishing pre- school education and to find out the effects on these levels by family and kindergarten. The theoretical part of the thesis attends to an explanation of a basic terminology, and the speech ontogenesis of preschool age and the factors which influence its course. Furthermore, it deals with providing speech therapy (concretely family preventive measures, professional speech therapy) and developing communicative skills of a child in kindergarten. The practical part of the thesis describes the research investigation and its results.

**Keywords:** speech, language, speech development, preschool child, communicative disability, speech therapy, family, communicative competences, kindergarten, kindergarten teacher

## **OBSAH**

<b>Úvod</b> .....	2
<b>I. Teoretická část</b> .....	4
1. Řeč a jazyk.....	4
2. Ontogeneze řeči předškolního dítěte.....	5
3. Podmínky správného vývoje řeči.....	9
3.1 Fyziologické předpoklady .....	10
3.2 Sociokulturní vlivy .....	11
3.3 Narušení komunikační schopnosti u předškolního dítěte .....	12
4. Logopedická prevence, diagnostika, terapie.....	16
4.1 Logopedická prevence v rodinném prostředí .....	16
4.2 Odborná pomoc .....	19
5. Rozvoj komunikativních kompetencí dítěte v mateřské škole .....	20
<b>II. Praktická část</b> .....	26
1. Cíl a dílčí úkoly.....	26
2. Metodologie výzkumu .....	26
3. Charakteristika místa výzkumu .....	28
4. Charakteristika výzkumného vzorku .....	29
5. Organizace výzkumu .....	29
6. Vlastní šetření .....	29
6. 1 Dotazníkové šetření .....	29
6.1.1 Interpretace výsledků dotazníkového šetření.....	30
6.2 Krátkodobé pozorování .....	35
6.2.1 Interpretace výsledků pozorování.....	36
6.3 Strukturované interview .....	37
6.3.1 Interpretace výsledků interview .....	37
7. Shrnutí výsledků výzkumu .....	40
8. Diskuze. ....	41
<b>Závěr</b> .....	47
<b>Použitá literatura</b> .....	48
<b>Seznam příloh</b> .....	50

## Úvod

V dnešní době se v mateřských školách často setkáváme u dětí s poruchami řeči, v současnosti označovanými jako narušení komunikační schopnosti. Někdy jde o vývojovou záležitost, ale jindy už je situace vážnější, a pokud se tyto poruchy důsledně a systematicky neodstraňují, mohou být důvodem pro odklad školní docházky, neboť děti s těmito poruchami nejen že by měly problém v komunikaci, ale jejich nedostatek by se nežádoucím způsobem projevil i ve čtení a psaní.

Učitelé mateřských škol samozřejmě podporují rozvoj kompetencí v oblasti jazyka a řeči tak, jak je stanoveno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, ale to samo o sobě nestačí. Zde je potřeba, aby se angažovali především rodiče a následně, pokud se objeví nějaký problém, aby se zapojila i odborná pomoc. Je to totiž právě rodina, která může pro dítě udělat nejvíce. Dítě se sice rodí s nějakými již danými předpoklady, ale pokud rodina tyto předpoklady nerozvine, případně pokud se nepokusí odstranit nebo alespoň zmírnit projevy těch nežádoucích, pedagogové už na tom budou těžko stavět.

Předpokládám, že snad každá (funkční) rodina má zájem na co nejlepším rozvoji svého dítěte, že je pro rodiče přirozené, že s dítětem už od jeho příchodu na svět komunikují, že mu nabízejí dostatek podnětů pro hru, poznávání a zkoumání světa, do kterého se narodilo, že se na něj snaží, co nejlépe výchovně působit a vytvářet všestranně přívětivé rodinné klima, že mu pomáhají řešit a odstraňovat jeho problémy a nedostatky, a to vše s láskou a porozuměním. Ale vždy tomu tak být nemusí, a není.

Rodiče nejsou profesionálové- ani lékaři, ani pedagogové (někteří ano). I když jejich informovanost roste, a mají zájem své dítě co nejlépe vybavit do života, dopouští se některých chyb, které mohou jejich snahu znesnadňovat a podílet se na vzniku problémů např. právě ve vývoji verbálního projevu dítěte. Potíž může být v tom, že rodiče získané informace přeceňují nebo naopak podceňují (bez ohledů na individuální možnosti dítěte), a na základě toho, pak volí nevhodné výchovné metody a postupy, které na dítě aplikují. Problém jiných rodičů zase může být přílišná zaneprázdněnost (nemají na dítě čas). To se pak snaží vyrovnat velkým množstvím různých hraček a her, „cédéček a dvdéček“, aby se dítě „zabavilo“. Nepopíratelně závažné je odkládání dětí k televizi, ze které se na něj doslova chrlí ohromné množství informací, které nemá možnost zpracovat, a která v něm pěstuje pasivitu a konzumní způsob života. Ale co komunikace, společná radost ze hry a nového poznání? Ta bohužel mnohdy schází. Dítě nejen, že má pak chudší slovní zásobu, ale především strádá citově.

Proto je dobré, spolupracují-li rodiče s mateřskou školou, jejímž smyslem je profesionální doplňování výchovy v rodině, tak aby to vedlo k co nejlepšímu rozvoji jejich dítěte.

Pro svou bakalářskou práci jsem si proto vybrala tuto problematiku, neboť je to věc velmi aktuální, dotýkající se zájmu jak rodičovské, tak odborné veřejnosti (předškolních pedagogů, logopedů a dalších) hledat jeho příčiny, prevenci a možné způsoby řešení a nápravy.

Cílem této bakalářské práce je na základě teoretických poznatků analyzovat a popsat úroveň komunikačních schopností předškolních dětí ukončujících předškolní vzdělávání a zjistit vlivy, kterými se na ní podílí rodina a mateřská škola.

Problematika, jíž se práce zabývá, je zde brána z pohledu předškolní pedagogiky. Kapitoly věnované řečové ontogenezi, narušení komunikační schopnosti, tak poskytují jen ty nejpodstatnější teoretické poznatky, které postačují k pochopení zkoumané problematiky. Pozornost je věnována především sociálním vlivům na rozvoj komunikačních schopností, mj. vliv rodiny a mateřské školy.

Teoretická část vymezuje základní pojmy, jako je řeč a jazyk, zabývá se problematikou ontogeneze řeči v předškolním věku a vlivy, které se na ni podílejí, dotýká se problematiky narušené komunikační schopnosti. Seznamuje s možnostmi logopedické prevence v rodinném prostředí, odborné pomoci a rozvoje komunikačních kompetencí dětí v mateřské škole.

Praktická část se věnuje výzkumnému šetření, které se zabývá analýzou úrovně verbálního projevu předškolních dětí ukončujících předškolní vzdělávání a působení rodinné a institucionální výchovy na tuto úroveň.



# I. Teoretická část

## 1. Řeč a jazyk

Vymezení těchto pojmů nalezneme v odborné literatuře celou řadu a to z pohledu nejrozličnějších vědních oborů, např. lingvistiky, logopedie, psychologie. Pro účely této práce proto uvádím jen některé z nich, které pokládám za nejpodstatnější pro pochopení zkoumané problematiky.

Schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách (Lechta, 1994). Již z této definice je patrná spojitost mezi pojmy řeč a jazyk. V některých pramenech jsou uvedené pojmy užívány dokonce jako synonyma, což je ovšem nepřesné.

Krahulcová (2007, s. 11) definuje **řeč** jako „specificky lidskou činnost založenou na používaná slovních i neslovních výrazových prostředků v procesu komunikace, způsob sdělování obsahů vědomí pomocí artikulovaných zvukových znaků“. Autorka dále zmiňuje, že řeč umožňuje člověku sdělování, vyjadřování, zobecňování a dorozumívání.

Klenková (2006) soudí, že řečová schopnost nám není vrozena, rodíme se však s určitými dispozicemi, které se rozvíjí verbálním stykem s mluvícím okolím. Autorka uvádí, že řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů- tzv. zevní řeč<sup>1</sup>, ale především záležitost mozku a jeho hemisfér, což nazývá vnitřní řečí<sup>2</sup>. Dále se autorka zmiňuje o úzké souvislosti řeči s kognitivními procesy a myšlením.

Kuric (1986) uvádí, že spojitost řeči s myšlením je charakteristická výhradně pro mezilidskou komunikaci<sup>3</sup> na základě druhosignální soustavy.

Dle Dvořáka (1998, s. 95) představuje **jazyk** „systematické, konvenční použití zvukových, znakových nebo psaných symbolů v lidské společnosti pro komunikaci (Crystal, In: Dvořák, 1998), soustavu druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, zprostředkující dorozumívání lidí, z aspektu teorie přenosu informací je jazyk ztotožňován s kódem a řeč s oznámením (zprávou)“.

---

<sup>1</sup> Schopnost užívat sdělovacích prostředků mluvidly

<sup>2</sup> Chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek slovy

<sup>3</sup> „vzájemné dorozumívání, respektive sdělování obsahů- nejčastěji řečí“ (Helus, s. 155, 2009)

Klenková (2006) vysvětluje pojem jazyk jako soustavu zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, jež jsou schopny vyjádřit veškeré vědění, představy člověka o světě a jeho vlastní prožitky.

Sapir (1941/1964, In: Sternberg, s. 351), jeden z autorů hypotézy jazykové relativity uvedl, že *„vidíme, slyšíme a prožíváme svět právě tím způsobem, jakým se to děje, právě proto, že nás jazykové zvyklosti naší komunity predisponují k určité volbě interpretace.“*

*„Jestliže řeč je výkonem individuálním, pak jazyk je jevem a procesem společenským. Ovšem také řeč je společensky podmíněna. Čerpá podněty ze společenského prostředí a v něm se také realizuje.“* (Klenková, 2006, s. 27)

Řeč je schopnost, která je dána pouze člověku. Člověk se rodí s předpoklady pro rozvoj řeči, ta se ovšem nevyvine, pokud bude jedinec sociálně izolován a nebude moci svou řeč používat v komunikaci s ostatními jedinci lidského druhu. Řeč je dorozumívací prostředek, jímž sdělujeme naše potřeby, přání, myšlenky a pocity, přičemž se jedná jak o verbální, tak i nonverbální sdělení. Jazyk představuje specifický kód (systém ustálených slovních znaků, kterými se řídí určité společenství při dorozumívání), který je realizován řečí. Je společensky determinován, proto se neustále obohacuje a rozvíjí v závislosti na vývoji společnosti a jedince v ní. Z vymezení těchto vzájemně souvisejících pojmů je tedy patrné, jak zásadní a důležité místo představuje řeč a jazyk v našem životě.

## **2. Ontogeneze řeči předškolního dítěte**

Dle Lechty (1990) probíhá vývoj řeči ve stádiích, která dialekticky souvisí s ostatními vývojovými činiteli. Klenková (2006) uvádí, že ontogenezi dětské řeči ovlivňuje vývoj myšlení, sensorického vnímání, motoriky a socializace dítěte.

U dětí může ve vývoji docházet k obdobím akcelerace nebo retardace, to však neznamená, že by mohla být nějaká stadia vynechána, individuální může být délka jejich trvání (Lechta, In: Klenková, 2006). Není možné tedy přesně stanovit, kdy které dítě projde určitým stádiem. Časová variabilita nástupu jednotlivých stadií u intaktního

dítěte je uváděna v rozmezí několika měsíců. Podstatné je, že žádné z těchto stádií nemůže být ve vývoji vynecháno.

*„Otázka ukončení vývoje řeči je stále diskutována<sup>4</sup>, pokud přihlédneme i k formální stránce (správná výslovnost), musíme tuto hranici posunout až k 5. - 6. roku věku dítěte.“* (Škodová, Jedlička a kol., 2007, s. 90). To ovšem znamená splnění určitých podmínek, které jsou nezbytné pro správný řečový vývoj (vliv vnitřních a vnějších faktorů), o nichž se zmíním v následující kapitole. Jak uvádí Kutálková (2009) v pozdějším věku už vlastně jen doplňujeme a zdokonalujeme to, co bylo v základech vytvořeno.

V ontogenezi řeči se uvádí dělení dle chronologického hlediska na přípravné tzv. předřečové období a na vlastní vývoj řeči.

V přípravném období, které probíhá v prvním roce života, projde dítě stadii novorozeneckého křiku, broukání, pudového žvatlání, napodobujícího žvatlání a rozumění řeči.

Vlastní vývoj řeči začíná většinou kolem 1. roku života, kdy dítě vědomě vysloví první slova. Sovák (1971, In: Klenková) jej dělí na vzájemně navazující stadia: emocionálně- volní, asociačně- reprodukční, stadium logických pojmů a intelektualizace řeči. Klenková (1997) doplňuje toto dělení o egocentrické stadium a stadium rozvoje komunikační řeči.

Do počátku předškolního období, tedy okolo 3. let věku dítěte, zasahuje stadium logických pojmů. V tomto stadiu se označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, postupně pomocí abstrakce, zevšeobecňování stávají všeobecným označením, tedy slovem s určitým obsahem (Klenková, 1997). Je to velmi důležité období, protože zde dochází k přechodu do druhé signální soustavy, což bývá spjato s výskytem fyziologických neplynulostí v dětské řeči (opakování hlásek, slabik, slov, zarážky apod.).

*„Na přelomu 3. a 4. roku dítě vyjadřuje svoje myšlenky zpravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností. Další vývoj se více týká kvalitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem,*

---

<sup>4</sup> Autoři se v názorech na věkovou hranici ukončení řečového vývoje různí, někteří uvádějí hranici až 7 let

*rozšiřování slovní zásoby. Sovák (1978) tento proces nazývá intelektualizací řeči. Tato etapa pokračuje celé období, kdy je člověk schopen učit se.*“ (Klenková, 1997, s. 13)

Vzhledem k zaměření této práce nebudu uvádět lingvistické dělení na jednotlivé jazykové roviny<sup>5</sup>, ale pokusím se popsat obecné kvality slovníku předškolního dítěte zasahující do všech těchto rovin.

Dle Klenkové (2002) používá tří až tří a půlleté dítě již více než 1000 slov a začíná tvořit všeobecnější pojmy, dokáže správně řadit slova ve větě, začíná tvořit souvětí a zřídka užívá některé předložky a spojky. V předškolním období kolem tří a půl let můžeme u dítěte zaznamenat druhý věk otázek, kdy se dítě ptá většinou otázkami Proč?, Kdy?, Jak? (příčina, původ, význam). Vágnerová (2005) uvádí, že toto období je ve vývoji dítěte velmi důležité, protože se rozvíjí nejen slovní zásoba, ale také správné vyjadřování. Dítě se takto učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a zároveň i užívat příslušné slovní výrazy, např. příslovce, předložky, spojky. Zlepšuje se i pochopení mnohočetného významu slov.

Dle Klenkové (2002) se řeč dítěte s blížícím se čtvrtým rokem z gramatického hlediska stále více podobá normě. Do tohoto roku může jít o tzv. fyziologický dysgramatismus (dítě se učí gramatice transferem, který nebere v úvahu gramatické výjimky, proto se u dítěte před čtvrtým rokem často vyskytují gramatické nepřesnosti). Mezi čtvrtým a pátým rokem by měl být řečový projev dítěte gramaticky správný a měl by již obsahovat všechny slovní druhy.

Kutálková (2005) zmiňuje, že předškolní děti už zpravidla nemají vyjadřovací obtíže, protože mají v zásobě více výrazů pro jednu věc, jejich vyjadřování je bohatší a barvitější. Kolem pátého roku už zná dítě přibližně 2000 slov a v šestém roce je uváděna slovní zásoba okolo 2000 až 3000 slov. Před vstupem do školy používá dítě již kolem 3500 slov. Vyrůstá i sémantická přesnost používání slov (tj. jejich významu) a značně se mění i struktura aktivního slovníku (Kuric, 1986). Uváděné počty slov v aktivní slovní zásobě jsou pouze orientační (pasivní slovní zásoba, tedy slova, kterým

---

<sup>5</sup>Klenková (2006) uvádí následující jazykové roviny v ontogenezi řeči: morfologicko- syntaktická (sleduje gramatickou složku řeči), lexikálně- sémantická (zabývá se slovní zásobou a jejím vývojem), foneticko- fonologická (sleduje vývoj výslovnosti), pragmatická (jde o rovinu aplikace, uplatnění komunikační schopnosti)

jedinec rozumí, ale neužívá je ve svém slovníku, je uváděna asi o třetinu vyšší). Neboť výzkum slovní zásoby je velmi složitý, mnozí výzkumníci docházeli k jiným závěrům.

*„V předškolním období převládá komunikativní složka řeči- řeč je především dorozumívacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny i v rozšiřování akčního rádia v procesu interakce jedince s personálním i předmětným prostředím. Zároveň se bohatě rozvíjí kognitivní složka řeči. S rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední zkušenost, ale stačí čtený text, verbální popis obrázku a dochází k rozvoji představivosti takto stimulované. Dítě si umí představit slona, kterého nikdy nevidělo. Další složkou řeči je složka expresivní. Dítě již dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky.“* (Gillernová, Mertin, 2003, s. 14)

Dle Klenkové (2006) dochází v tomto období k tzv. regulační funkci řeči. To znamená, že chování dítěte je možné usměrňovat řečí a že dítě samo používá řeč k regulaci dění ve svém okolí. Přibližně od čtyř let začíná být dítě schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na svého komunikačního partnera. V komunikačním projevu předškolního dítěte se projevuje jeho typický způsob uvažování- egocentrismus (Vágnerová, 2005). Dítě při popisu nějaké situace vychází z vlastní zkušenosti, která je zatím značně omezená, proto může při rozhovoru docházet k případným nedorozuměním.

Dle Klenkové (1997) se fonetická stránka ontogeneze řeči (vývoj výslovnosti) řídí tzv. pravidlem nejmenší fyziologické námahy. To znamená, že nejprve se fixují samohlásky, poté hlásky retné a postupně si dítě osvojuje hlásky hrdelní, které jsou artikulačně nejnáročnější. Ukončení vývoje formální stránky řeči je uváděn kolem pátého roku, nejpozději však do sedmého roku. Lechta (1990) uvádí, že pokud není vývoj výslovnosti ukončen do pátého roku, může jít mezi pátým a sedmým rokem v určitých případech o tzv. prodlouženou fyziologickou dyslalii. I když může dojít ke spontánní korekci chybné výslovnosti až do sedmého roku, v logopedické péči se preferuje zásah už mezi pátým a šestým rokem, v některých případech i dříve. Jak uvádí Krahulcová (2007, s. 41): *„Každá hláska má svůj fonematický vývoj a stanovení fyzického věku ve vztahu k fonetickému vývoji a stabilizaci hlásky je individuální“*. Dle

Klenkové (2002) většinou přetrvává u dětí kolem pátého a šestého roku nesprávná výslovnost sykavek (c, s, z, č, š, ž) a vibrant (r, ř).

*„Před vstupem do základní školy by mělo být dítě schopno vyjádřit se srozumitelně, souvisle a v podstatě správně, a to jak v rozhovoru s dospělým, tak s jiným dítětem“* (Krčmářová, Richterová, 1989, s. 11).

Dle Kollárikové, Pupaly (2001) nedostatky v řečovém projevu dítěte (malá slovní zásoba, patlavost, nedostatečná znalost jazyka) komplikují adaptaci na školu a budoucí školní úspěšnost. Jazykové dovednosti jsou rovněž zásadní pro výuku mateřského jazyka, čtení, psaní a pravopisu (Říčan, Krejčířová a kol, 2006).

Vývoj řeči je velice složitý proces, během kterého projde dítě mnoha na sebe navazujícími stádii, která nelze vynechat. Předškolní období je v tomto ohledu velmi důležité, protože zde dochází k rozvoji a zdokonalování všech oblastí jazyka a řeči. Právě do konce tohoto období je řečový vývoj nejpodstatnější. Dále už se jazykové kompetence „jen“ zpřesňují a obohacují. Dítě na konci předškolního období by se mělo vyjadřovat srozumitelně, souvisle, obsahově bohatě, gramaticky správně a kultivovaně, přičemž mohou v některých případech po formální stránce převládat jisté nedostatky (mj. nesprávná výslovnost vibrant, sykavek). Dostatečně rozvinutá schopnost užívat řeč a odpovídající jazykové prostředky je přitom podmínkou úspěšnosti každého budoucího školáka a uplatnění jedince v profesním i osobním životě vůbec. Abychom takovéto úrovně komunikační schopnosti ale u dítěte dosáhli, je nutné zajistit odpovídající podmínky správného vývoje řeči.

### **3. Podmínky správného vývoje řeči**

*„Jen příznivá součinnost endogenní a exogenních činitelů artikulačního motoricko- proprioreceptivně- akusticko- optického okruhu a dalších proměnných (intelekt, motivační faktory, paměť, emocionalita atd.) s vlivy prostředí utvářejí v konečném důsledku rozvinutou komunikační schopnost jednotlivce.“* (Lechta, 2002, s. 31)

Autor dále uvádí, že v průběhu řečové ontogeneze není ani možné popsat všechny proměnné, které v nesmírné složitosti a vzájemné spojitosti determinují vývoj řeči po kvalitativní i kvantitativní stránce.

Kuric (1986) uvádí, že řeč se vytváří na podkladě dozrávání mozku, z řečových podnětů ze sociálního prostředí, na podkladě sepětí s ději a činnostmi, kterých se dítě účastní a závisí i na rozvoji analyticko- syntetické schopnosti, tj. v oblasti řeči vydávání a napodobování zvuků, vytváření asociací, čili spojů mezi slovy a předměty, které slova označují.

Dle Klenkové (1997) jsou z vnitřních faktorů ovlivňujících řečový vývoj nejdůležitější zdravý vývoj řečově- motorických zón v mozku, vrozené předpoklady, zdravý vývoj sluchového a zrakového analyzátoru, mluvních orgánů a celkový fyzický a duševní vývoj, hlavně vývoj intelektu. Z vnějších faktorů pak zmiňuje celkový vliv prostředí a výchovy, hlavně množství a přiměřenost řečových stimulů a správný mluvní vzor.

### **3.1 Fyziologické předpoklady**

Jednou z nejdůležitějších podmínek správného rozvoje řeči je dostatečná zralost centrální nervové soustavy, stav intelektu a rozumových schopností. S dozráváním nervové soustavy se rozvíjí i práce řečových center v mozku a zlepšuje se inervace mluvních orgánů (Krčmářová, Richterová, 1989).

Dalším předpokladem je nepoškozený mluvní aparát- respirační, fonační, artikulační ústrojí. Problémem může být vadný skus, podjazyková uzdička, rozštěpy patra, rtu, zvětšená nosní mandle a další.

Dále je třeba vyloučit dědičné dispozice- smyslová postižení, mj. sluchu a zraku, porodní poškození, specifické rodové nízké nadání pro řeč, nespecifickou dědičnost, jako je motorická retardace či dyspraxie, řečovou slabost v rodině, např. opožděný vývoj řeči ad. (Krahulcová, 2007).

Podmínkou správného řečového vývoje je také nepoškozený sluchový analyzátor, kterým přijímáme zvukové vjemy. Důležitá je i jeho diferenciatní schopnost (schopnost rozlišovat jednotlivé hlásky). Klenková (2002) uvádí, že bez schopnosti

fonematické diferenciaci nemůže dítě správně vyslovovat obzvláště znělé a neznělé hlásky a sykavky.

Dalším významným smyslovým analyzátozem je zrak. Ten slouží v řečovém vývoji k upevňování sluchových vjemů a ke kontrole mluvidel jiných osob. Není ovšem pro řečový vývoj tak zásadní, jako sluch.

Řeč je ovlivňována též motorickými schopnostmi dítěte. Proto je důležitá dostatečně rozvinutá jemná, hrubá motorika a motorika mluvních orgánů (rtů, jazyka, čelistí).

### 3.2 Sociokulturní vlivy

Pro vývoj řeči je velmi důležitý dostatečný přísun podnětů, pokud možno přiměřených věku a situaci (Kutálková, 2009). Dle Klenkové (2002) nedostatek řečových podnětů zpomaluje vývoj řeči, nadbytek pak dítě neurotizuje, případně navozuje negativistické chování. Důležité je také otázka kvality podnětů, které jsou dětem zprostředkovávány. Čtené pohádky a společné rozhovory dnes v mnoha rodinách nahrazuje televize (někde i počítač). Její nadměrné sledování však negativně ovlivňuje řeč. Dítě je pouze pasivní příjemce- mediální konzument, a to mnohdy takových informací, kterým ani nerozumí a nejsou mu určeny, o formálních kvalitách nemluvě.

Významnou roli má ve vývoji řeči správný mluvní vzor a citová stimulace dítěte. „*Dítě ve své řeči nejčastěji napodobuje toho, koho má rádo, proto je velmi důležité citové sepětí rodiny a školy a zároveň i správný mluvní vzor. Nedostatky v mluvním projevu dospělých se většinou objeví i v řečovém projevu dítěte.*“ (Klenková, 2002, s. 106). Autorka dále uvádí, že je důležité dbát nejen na správnou výslovnost, ale i na kultivovanost a gramatickou správnost jazyka.

Jak uvádí Vágnerová (2005) rozvoj dětské osobnosti ovlivňuje styl rodinné výchovy. Nejvýhodnější se ukázala kombinace rodičovské lásky a disciplíny (demokratický styl výchovy)- požadavky rodiny, spojené s poskytováním opory při jejich zvládnutí přispívají k rozvoji dětských kompetencí, sebedůvěry a cílevědomosti (Baumrind, Cooper a kol., Csikszentmihalyi a Rathunde, In: Vágnerová, 2005).



Důležitý vliv má i způsob přijetí řečového projevu okolím. „*Řečový projev dítěte může být přijat buď pozitivně, což mu poskytuje uspokojení a povzbuzení k mluvení, nebo negativně, to má negativní vliv na dítě a negativně ovlivňuje jeho další vývoj.*“ (Klenková, 1997, s. 16).

Velmi zásadní je i reakce okolí na projevy dítěte. Dle Kutálkové (2009) může nedostatečná nebo naopak nadměrná odpověď okolí způsobit ztrátu zájmu o komunikaci a opoždování ve vývoji řeči. Taktéž nepřiměřenost reakce působí na řečový vývoj negativně - dítě je nejisté a stává se úzkostným, nepřiměřené pocity s tím spojené mohou vést až k logofobii (kóktavost, mutismus ad.). Reakce také musí být dítěti srozumitelná.

Sociální vlivy ovšem nepůsobí na všechny jedince stejně, ale podle toho, jak jejich podnětům a požadavkům rozumí, jak si je vysvětlují a prožívají je. Důležitým faktorem je proto vždy aktuální vývojová úroveň daného jedince a jeho předchozí zkušenost (Vágnerová, 2005).

Řečový vývoj je modifikován mnoha endogenními a exogenními činiteli, které jsou ve vzájemné interakci. Pokud má probíhat správně, je nutné, aby byly splněny určité fyziologické a sociokulturní podmínky. Důležité je si uvědomit, že například nemoc, nadměrná zátěž dítěte nebo jakákoli stresová situace, se může negativně odrazit i na jeho řečovém výkonu. Také pohlaví má vliv na řečový vývoj dítěte. Uvádí se, že v závislosti na pomalejším dozrávání centrální nervové soustavy mívají chlapci nedostatky v řeči častěji než dívky. Nepochybně i typ osobnosti dítěte ovlivňuje jeho řečovou produkci. Ne vždy jsou ale podmínky řečového vývoje optimální, což může být příčinou vzniku různých deficitů.

### **3.3 Narušení komunikační schopnosti u předškolního dítěte**

Řeč je složitě determinovaná lidská činnost, při jejíž realizaci může dojít k nejrůznějším poruchám a vadám (Krahulcová, 2007). Termín porucha, či vada v současnosti nahrazuje zastřešující pojem narušená komunikační schopnost (dále jen NKS), kterou definuje Lechta (1990, 1995, 2003, In: Klenková, 2006, s 54):

*„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko- fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.“*

NKS může vzniknout v kterémkoli období života- prenatální, perinatální, postnatální příčiny. Dle Klenkové (2006) se k nejčastějším příčinám z lokalizačního hlediska řadí vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů (receptivní nebo impresivní poruchy), poškození efektorů (narušení expresivní složky řeči), poškození centrální části (narušení nejvyšších řečových funkcí), působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí, narušení sociální interakce ad. NKS může být hlavním, dominantním projevem, nebo symptomem jiného dominantního postižení. Může vzniknout na podkladě orgánové či funkční příčiny. Klenková (2006) uvádí Lechtovu (1990, 2003) symptomatickou klasifikaci, ve které se dělí NKS na deset základních kategorií podle nejtypičtějších symptomů, mezi něž patří např. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení plynulosti řeči (tumultus sermonis, balbuties), narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie), narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie) ad.

Vždy je na posouzení odborníka- logopeda, zda se jedná o NKS, či jde o fyziologický jev, např. na základě nezralosti nervové soustavy. Za NKS se nepovažuje fyziologická neplynulost (kolem třetího roku), fyziologický dysgramatismus (do čtyř let věku), fyziologická dyslalie (prodloužená až do sedmého roku).

Vzhledem k rozsahu a zaměření práce uvádím v následujících odstavcích této kapitoly jen některé druhy NKS, které se nejčastěji vyskytují u dětí předškolního věku.

Nejčastějším druhem narušené komunikační schopnosti u předškolních dětí je uváděna dyslalie (patlavost), proto se na ni více zaměřím. Dyslalie je porucha artikulace (výslovnosti), kdy je narušena jedna hláska nebo skupina hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou vyslovovány správně, podle příslušné jazykové normy (Klenková, 2006). Projevuje se vynecháváním, zaměňováním, nahrazováním nebo nepřesnou výslovností hlásek. Dle Krahulcové (2007) je třeba již od počátku sledování

výslovnosti dítěte odlišovat výslovnost nesprávnou- fyziologická dyslalie od výslovnosti vadné- dyslalie.

Dyslalie může vzniknout na podkladě nejrozličnějších příčin. Z tohoto hlediska ji pak můžeme dělit na funkční a organickou. Dyslalie funkční (kdy nejsou poškozena mluvidla) vzniká buď jako důsledek celkové neobratnosti a neobratnosti mluvidel, nebo jako vývojový nedostatek pohybové a sluchové diferenciaci. Často jsou však zjištěny minimální organické odchylky. Proto se za skutečně funkčně podmíněnou dyslalii považuje dyslalie z napodobení nesprávného mluvního vzoru, způsobená dědičnými vlivy (vrozená řečová slabost) či zanedbáváním ze strany prostředí. Dyslalie organická je způsobena nedostatky a změnami na mluvních orgánech (defekty zubů, rtů, patra, jazyka), taktéž jako následek porušení sluchových drah (vady sluchu) a poruchami centrální nervové soustavy (Klenková, 2006). Dyslalie může být i různého stupně od jednoduché vady výslovnosti jen několika hlásek (d. simplex) až po těžkou vadu, kdy je postižena většina hlásek (d. universalis). Z hlediska kontextu pak může jít o dyslalii hláskovou (týká se jednotlivých hlásek) či kontextovou (izolované hlásky jsou správné, ale jejich užití ve slabikách, slovech je chybné).

S přibývajícím věkem výskyt dyslalie klesá (nejvíce mezi pátým až devátým rokem). Příčinou je jednak vliv procesu dozrávání jedince, výuka čtení, psaní (uvědomování si jednotlivých hlásek) a jednak vliv logopedické péče (Klenková, 2006).

*„Zahájení logopedické péče se primárně neodvíjí od respektování fyziologického vývoje výslovnosti nebo věku dítěte, ale od sledování charakteristik vývoje výslovnosti. Pokud je diagnostikována dyslalie, některou z logopedické péče lze zahájit v kterémkoli věku. Její oddalování pouze umožní fixaci vadných mluvních stereotypů a v konečném důsledku prodlouží nezbytnou a potřebnou dobu logopedické péče.“* (Krahulcová, 2007, s. 31).

Dalším druhem NKS, který se může objevit v předškolním věku je vývojová dysfázie (specificky narušený vývoj řeči). Tato porucha se zpravidla projevuje tak, že dítě není schopno slovně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření řeči jsou dobré- absence nemoci, poruch sluchu, přiměřená inteligence, podnětné prostředí. Zasahuje rozumění řeči i její produkci. Dítě s touto vývojovou poruchou bývá často neobratné, obtížně se soustředí, vážne jeho pozornost, je lehce unavitelné a rychle se u něj střídají

nálady- příznaky LMD (Klenková, 2002). Příčina bývá nejčastěji ve fungování centrální nervové soustavy, jejím poškození či nezralosti. Poměrně často bývají v anamnéze dětí s vývojovou dysfázií údaje jako např. rizikové těhotenství, komplikace kolem porodu, nedonošenost, nízká porodní hmotnost, celková nevyzrálost. Na tom, v které části mozku se nalézá zdroj potíží a jaký je rozsah vady, závisí stupeň postižení (Kutálková, 2009). Dle autorky lze často narazit na dítě, u kterého nezralost některých funkcí, vyvolá jen některé příznaky dysfázie (dysfatické rysy řeči).

Další poruchou, která se může objevit, je huhňavost (rinolalie). Jedná se o poruchu zvuku řeči, jejíž příčinou bývá u předškolních a mladších školních dětí nejčastěji zbytnělá nosní mandle. Huhňavost také postihuje děti s rozštěpem patra (Klenková, 2002).

Koktavost (balbuties) je další porucha, která se může u dětí vyskytnout, přičemž se jedná o poruchu plynulosti mluvního projevu. Obvykle je zařazována mezi neurózy řeči. Dle Klenkové (2002) jde o jednu z nejtěžších a nejnapadnějších poruch, která se projevuje přerušováním řečového projevu, způsobeným křečovými stahy mluvních orgánů. Při koktavosti se vyskytují i poruchy mimoslovního chování (grimasy, tiky, žvýkání, mrkání, neklid) a změny v oblasti vegetativní a emocionální (pocení, napětí, pomočování ad.). Její příčiny mohou být, např. trauma, vrozené dispozice, negativní výchovné vlivy, většinou se ale jedná o jejich kombinaci. V důsledku toho se u koktavého objevuje strach až vyhýbání se verbální komunikaci.

Dále se může objevit breptavost, projevující se překotným tempem řeči, mutismus (nepřítomnost nebo ztráta řečového projevu) či dysgramatismus (vývojová odchylka, neúplná a nepřesně vyvinutá schopnost užívat v mateřské řeči správně gramatická pravidla<sup>6</sup>).

Kliničtí logopedové potvrzují, že kromě dyslalie (roste počet dětí s jejími těžšími formami) se u dnešních předškolních dětí setkávají s chudou aktivní slovní zásobou, obtížemi s vybavováním slov, obtížemi ve vyjadřování- při větné stavbě, při postižení děje či popisu, vážnou gramatické struktury. Příčiny pak spatřují v nedostatečné aktivní komunikaci v rodině, pasivním příjmu televize a částečně i vlivu řečového projevu mezi

---

<sup>6</sup> Dvořák, 1998

vrstevníky. U dětí, které již navštěvují logopedické ambulance, pak zaznamenávají zhoršující se přístup rodičů k domácím cvičením. Rodiče zkrátka nemají čas.

Řečový vývoj dítěte nemusí probíhat vždy ideálně. Na základně nejrůznějších příčin může vzniknout tzv. narušená komunikační schopnost (porucha), která se může postihovat všechny jazykové roviny a složky řeči. U dětí předškolního věku se nejčastěji objevuje porucha artikulace zvaná dyslalie neboli patlavost, která se projevuje vadnou výslovností jedné i více hlásek. Kliničtí logopedové dále spatřují u dnešních předškolních dětí problémy zejména ve vyjadřování (gramatických strukturách) a aktivní slovní zásobě. Proto je nutné zaměřovat se na prevenci těchto nedostatků již od nejútlejšího věku dítěte v rodině a následně v mateřské škole, případně včas zahájit odbornou logopedickou intervenci.

#### **4. Logopedická prevence, diagnostika, terapie**

V následující kapitole se zmíním o možnostech logopedické prevence v rodinném prostředí a o odborné pomoci, kterou je možné vyhledat v případě pochybností o správném řečovém vývoji dítěte.

##### **4.1 Logopedická prevence v rodinném prostředí**

Rodina má pro vývoj každého jedince zásadní význam. Již od narození by měla uspokojovat jeho potřeby a přání, stimulovat jeho vývojové možnosti, kompenzovat případné nedostatky, všestranně vytvářet a rozvíjet jeho schopnosti, dovednosti a vědomosti, pomáhat mu osvojovat si základní společenská pravidla chování, budovat a upevňovat potřebné kulturní návyky tak, aby jej co nejlépe vybavila do života.

Jednou ze základních schopností, kterou rodina u dítěte od narození rozvíjí, je i schopnost verbální komunikace. Rodiče s dítětem již od narození komunikují (někteří ještě před jeho narozením), verbálně mu zprostředkovávají okolní svět, který zatím není schopné poznávat samo- pojmenovávají předměty, obrázky, vysvětlují nejrůznější situace a jevy, komentují jeho počínání, stimulují a podněcují jeho vlastní řečovou produkci, tak aby mu působila radost. Jak bylo zmíněno výše, člověk se řeči učí nápodobou mluvícího okolí, a tím je pro něj v prvních letech života především rodina. V tom je její působení na řečový vývoj nenahraditelné.

Ne vždy jsou ale přístupy rodičů k ovlivňování řečového vývoje odpovídající a přiměřené. Proto zmíním několik preventivních zásad, kterými lze ovlivňovat řečový vývoj dítěte v rodinném prostředí, tak aby bylo dosaženo co nejlepší možné úrovně.

Důležitým východiskem jsou již výše zmíněné fyziologické předpoklady (nepoškozená centrální nervová soustava, sluchový a zrakový analyzátor, motorika, intelekt a další faktory), jejichž rozvoj by měla rodina u dítěte také podporovat.

Jednou z hlavních zásad je dostatek přiměřených podnětů. Jak uvádí Kucharská, Švancarová (2004) škodlivý může být jak jejich nedostatek, tak i nadbytek. Dítě musí mít prostor k mluvení. Nabízené podněty by měly být přiměřené jeho věku a schopnostem. *„Kalendářní věk dítěte je vodítkem jen velmi obecným, důležitější jsou skutečné schopnosti dítěte, jeho věk biologický.“* (Kutálková, 2009, s. 54).

Velmi důležité je poskytovat dítěti správný mluvní vzor, a to jak po obsahové, tak i zvukové stránce. Lechta (2002) uvádí, že pokud například prostředí dítěte zejména ve starším předškolním věku od něj nevyžaduje správnou výslovnost, dokonce i napodobuje nesprávnou výslovnost dítěte, případně nemůže-li mu poskytnout správný mluvní vzor v důsledku vlastní chybné výslovnosti, podílí se přímo na vzniku nebo fixování dyslalie. *„Příhoda velmi výstižně tvrdí, že dítě hovoří skoro přesně jako jeho rodinné prostředí.“* (Příhoda, In: Lechta, 2002, s. 30) Dle Kutálkové (2009) je třeba si uvědomit, že to, co zdůrazňujeme, se upevňuje, čemu nevěnujeme pozornost, se ztrácí. Proto dobré pokusy chválíme, nepovedené nekomentujeme. Co se týče vývoje řeči, měli by být rodiče dvojnásob trpěliví. Přílišným drilem, naléháním, rozčilováním a stálým opravováním mohou u dítěte dosáhnout spíše opačné reakce- nechut' k mluvení, nejistota, stres (Kucharská, Švancarová, 2004).

V předškolním věku se řeč kultivuje především rozhovorem a poslechem četby (Kutálková, 2009). Svou velkou roli zde mají pohádky. Jejich četba nebo vyprávění zlepšuje nejen sluchové vnímání a pozornost, ale rozvíjí i slovní zásobu, porozumění řeči a v neposlední řadě i paměť a vyjadřovací schopnosti dítěte, přičemž je důležité příběhy opakovat, aby si dítě mohlo nová slova a slovní spojení osvojit a bylo schopné samo příběh reprodukovat (Kucharská, Švancarová, 2004). Dobré je však nejen pohádky předčítat, ale také o nich společně hovořit. Stejně tak se dají využít i audionahrávky. Rodiče mohou s dětmi vymýšlet i vlastní příběhy a pohádky. Také

povídání a vyprávění nad obrázky v dětských knihách a společná hra jsou přínosné, protože rozvíjí jak poznání, tak slovní zásobu a fantazii (Kucharská, Švancarová, 2004). Nenahraditelná jsou při ovlivňování správného vývoje řeči i dětská říkadla, rozpočítadla, básničky a písničky, protože rytmizace dětem usnadňuje orientaci ve slabičné struktuře slova, zlepšuje se při ní výslovnost hlásek a rozšiřuje slovní zásoba (Klenková, 2002). Za zmínku jistě stojí tzv. logopedické básničky. Ty je nutné brát, jak uvádí Kutálková (2009) jen jako jednu z možných součástí metodiky, která ale vyžaduje bližší informace. Nikdy by je rodiče neměli brát jako běžnou literaturu pro děti nebo jako „domácí prostředek“ v péči o řeč.

*„Velmi silný vliv v současné společnosti mají masmédia, proto je nutno naučit děti vhodně je využívat jako jeden ze zdrojů zábavy a poučení.“* (Kutálková, 2009, s. 87) Autorka se zmiňuje, že je dobré dětem sledování televizních pořadů omezit (doporučováno je kolem 20- 30 minut denně) a vybírat pořady společně s dětmi. Hlavní je, aby dítě nebylo pasivní, ale zapojilo se do akce. Rodiče by proto měli vybrané pořady sledovat s dětmi a průběžně jim vysvětlovat případné nejasnosti či upozornit na podstatné momenty děje. Po skončení pořadu je dobré jej společně zhodnotit. To vše směřuje k tomu, aby se dítě jen pasivně nedívalo na hýbající se obrázky, ale aby bylo schopné vnímat základní dějovou linii, hodnotit to, co vidí a slyší, a formulovat, zda se mu to líbí nebo ne. Připomínám i riziko nadměrného využívání počítačů, které dle Kutálkové (2009) poškozují komunikační dovednosti dětí ještě hůř než hodiny u televize.

Pro správný vývoj výslovnosti, pak mohou rodiče využít nejrůznějších her zaměřených na rozvoj motoriky mluvidel (jazyka, rtů, tváří), např. špulení rtů jako rybička, kmitání jazyka jako čertík apod., či dechových cvičení (např. foukání brčkem do vody), což děti velmi baví.

Rozvoj řeči podporují i různé společné činnosti a akce, při nichž dítě získává nové zážitky, zkušenosti a poznatky, které se pak stávají předmětem mnoha diskuzí (Kucharská, Švancarová, 2004).

Při řízení správného řečového vývoje může být rodičům nápomocná i řada publikací zabývajících se touto problematikou, např. publikace Kutálkové, Klenkové a dalších autorů, které jsou uvedeny v příloze (příloha č. 1).

## 4.2 Odborná pomoc

Řečový vývoj nemusí probíhat vždy optimálně a i přes veškeré snahy rodičů, potřebují některé děti při vývoji řeči odbornou pomoc. Mají-li rodiče podezření na nějakou vadu či odchylku ve vývoji dítěte, je nejvhodnější nejdříve kontaktovat dětského lékaře, který dá doporučení ke specializovanému lékařskému vyšetření, na jehož základě je možné začít i následnou terapii (Kucharská, Švancarová, 2004).

Diagnostikou, terapií a prevencí narušené komunikační schopnosti se zabývá speciálně pedagogický obor- logopedie. V České republice pracují logopedi ve třech resortech- ministerstva zdravotnictví (soukromé logopedické kliniky, poradny, poradny při zdravotnických zařízeních), ministerstva školství (ve speciálních mateřských školách, či v logopedických třídách při běžných mateřských školách, speciálně pedagogických centrech) a ministerstva práce a sociálních věcí (v ústavech sociální péče). Rodiče s dítětem, které má nějaký nedostatek, vadu či poruchu řeči, mohou navštívit kterékoli logopedické pracoviště (Klenková, 2002).

Logopedická diagnostika se řídí všeobecnými diagnostickými zásadami- zásada objektivnosti, komplexnosti a týmového přístupu, kvantifikace a dlouhodobého pozorování. Jejím úkolem je zjistit, zda vyšetřovaná osoba má, či nemá narušenou komunikační schopnost, specifikovat druh poruchy, příčiny vzniku, průběh a stupeň postižení, zvláštnosti a také následky narušené komunikační schopnosti.

Na základě závěrů logopedické diagnostiky jsou stanoveny postupy, metody, formy a prostředky logopedické terapie (Klenková, 2006). „*Je to tzv. řízené učení, které probíhá pod záměrným řízením, usměrňováním a kontrolou logopeda v organizovaných podmínkách logopedických zařízení, k osvojování specifických vědomostí, zručností, návyků, chování a osobnostních vlastností především v oblasti komunikace. Může ho popřípadě realizovat i sama osoba s narušenou komunikační schopností (popřípadě s rodiči, příbuznými) podle pokynů logopeda.*“ ( Lechta, In: Klenková, 2006, s. 60) Dle Klenkové (2006) se může terapie částečně prolínat i s prevencí, která se dělí na primární (předcházení situacím vyvolávající NKS), sekundární (zaměřuje se na rizikové skupiny) a terciární (působení na jedince s NKS, aby mu nepůsobila potíže v socializaci).



Důležité je, pokud logoped doporučí rodičům nějaký terapeutický postup, aby se jím řídili a doporučené rady respektovali. Nácvik musí být nenucený, vhodně motivovaný, v přiměřených časových intervalech (uvádí se přibližně pět minut) a pravidelný. Pro dítě by měl být spíš hrou, zábavou, ne povinností (Kucharská, Švancarová, 2004).

Rodina působí preventivně na řečový vývoj dítěte, tím že jej vhodně a přiměřeně stimuluje a podněcuje jeho komunikační schopnosti (společné rozhovory, četba, vyprávění, zpívání, recitace, hra atd.), trpělivě odpovídá na jeho zvědavé otázky, poskytuje mu správný řečový vzor a přívětivé, otevřené komunikační prostředí, ve kterém není do komunikace nuceno, kde není pro své řečové nedostatky zesměšňováno, káráno či nevhodně opravováno, kde je přijímáno a respektováno takové, jaké je. Pokud ale mají rodiče pochybnosti, zda vývoj řeči jejich dítěte probíhá správně, mohou navštívit jakékoli logopedické pracoviště, které poskytuje komplexní logopedickou péči - diagnostiku, terapii, prevenci. Vhodné je, spolupracuje-li rodina v tomto ohledu i s mateřskou školou.

## **5. Rozvoj komunikativních kompetencí dítěte v mateřské škole**

Další institucí, která se významně podílí na rozvoji řečových schopností a jazykových dovedností dítěte, je vedle rodiny mateřská škola. Zde si dítě rozšiřuje okruh svých komunikačních příležitostí, znalostí a zkušeností. Je mu poskytován dostatek kvalitních podnětů k jeho všestrannému rozvoji a učení. Pedagogové mateřských škol poskytují dětem správný mluvní vzor. Dobře znají úkoly v této oblasti a mají ujasněn nejen konečný cíl, ale i cíle postupné (dílčí), které je třeba plnit při ovlivňování správného řečového vývoje v jednotlivých věkových skupinách dětí, tak aby bylo na konci předškolního období dosaženo, co nejlepší možné úrovně komunikační schopnosti (Krčmářová, Richterová, 1989). Při naplňování těchto cílů uplatňují vhodné a přiměřené metody a postupy práce vycházející nejen ze znalosti vývojových specifíků předškolních dětí, ale především individuálních vývojových možností a potřeb jednotlivců, včetně potřeb speciálních<sup>7</sup>. Důležité přitom je, aby škola

---

<sup>7</sup> K jejich zjišťování využívají pedagogové mateřských škol různé diagnostické metody- nejčastěji dlouhodobé pozorování dle diagnostických archů, doplněné analýzou kresby, příp. anamnézou dítěte (rodiny).

pracovala v návaznosti na rodinu a doplňovala, vyvažovala její působení (platí pro ni stejné preventivní zásady- viz výše). V tomto ohledu mateřské školy poskytují rodičům poradenskou činnost a často spolupracují i s odborníky, konkrétně pedagogicko-psychologickými poradnami, logopedy, jejichž návštěvu mohou v případě zjištění závažných nedostatků u dítěte také doporučit. V mateřských školách mohou působit i logopedické asistentky, což jsou většinou učitelky, které prošly krátkodobým logopedickým kurzem. Jejich úkolem je prevence poruch řeči, řízení fyziologického vývoje řeči a také vyhledávání dětí, které jsou některou poruchou ohroženy (Kutálková, 2009). V žádném případě není v kompetenci učitelek mateřských škol zajišťovat nápravu řečových poruch. Terapii může provádět pouze odborník, v tomto případě logoped.

Předškolní vzdělávání v České republice se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který je vypracován v souladu se zákonem č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento kurikulární dokument vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku (tři až šesti, sedmileté), stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělávání (celoživotní vzdělávání) a představuje zásadní východiska pro tvorbu školních vzdělávacích programů (třídních vzdělávacích programů) i jejich uskutečňování v mateřských školách (RVP PV, 2004).

V současném vzdělávání reprezentují cílovou kategorii klíčové kompetence<sup>8</sup> (viz příloha č. 2), které jsou formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. *„Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí, položené v předškolním věku, mohou být podstatným příslibem dalšího příznivého rozvoje a vzdělávání dítěte, nedostatečné základy naopak brzdou, která dítě na počátku jeho životní a vzdělávací cesty může znevýhodňovat.“* (RVP PV, 2004, s. 12) Snahou je tedy, aby k jejich vytváření směřoval a přispíval veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Mezi klíčové kompetence stanovené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání patří právě i tzv. komunikativní

---

<sup>8</sup> Činnostně zaměřené a prakticky využitelné soubory výstupů

kompetence. Dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo mít vytvořené následující komunikativní kompetence: ovládá řeč, hovoří ve vhodně zformulovaných větách, vyjadřuje samostatně své myšlenky, pocity, nápady (nejen řečovými prostředky), rozumí slyšenému, slovně reaguje, vede smysluplný dialog, domlouvá se i neverbálně, rozlišuje některé symboly a rozumí jejich významu a funkci, v běžných situacích komunikuje bez zábran s dětmi i dospělými, chápe, že být komunikativní, vstřícné a aktivní je výhodou, ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní, průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá, dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knihy, počítač, audiovizuální technika, telefon ad.), ví, že lidé se dorozumívají různými jazyky a že je možno se je učit, má vytvořeny elementární předpoklady k jejich učení (RVP PV, 2004). Úroveň dosažení těchto kompetencí je ale značně individuální a představuje jakýsi ideál, ke kterému dítě nemusí, a někdy ani nemůže dospět. Klíčové kompetence tedy slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich utváření (RVP PV, 2004).

Vzdělávací obsah je v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí (biologická, psychologická, interpersonální, sociálně- kulturní, environmentální), z nichž se rozvojem řeči a jazyka přesněji zabývá oblast psychologická, nazvaná Dítě a jeho psychika, konkrétně „podoblast“ Jazyk a řeč, kde jsou, stejně jako v ostatních vzdělávacích oblastech, rozpracovány tyto kategorie: dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a rizika.

Očekávané výstupy, tedy to, co by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo zpravidla v této oblasti ovládat, jsou: správně vyslovovat, ovládat dech, tempo a intonaci řeči, pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, vyjadřovat se smysluplně a samostatně ve vhodně zformulovaných větách, porozumět slyšenému (zachytit hlavní dějovou linii a správně ji převyprávět), reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, sledovat a vyprávět příběh, pohádku, popsat situaci (reálnou, na obrázku), chápat slovní vtip a humor, rozlišovat počáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, vytvořit jednoduchý rým, poznat a vytvořit jednoduchá synonyma, antonyma, homonyma, sledovat očima zleva doprava, poznat některá písmena, číslice, příp. slova, poznat

napsané své jméno, projevovat zájem o knihy, soustředěně sledovat divadlo, film, poslouchat četbu, hudbu, užívat telefon (RVP PV, 2004)<sup>9</sup>.

Mezi dílčí vzdělávací cíle patří rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností- vnímání, naslouchání, porozumění, výslovnosti, vytváření pojmů, verbálního projevu a vyjadřování, rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka a další formy sdělení (např. hudební, pohybové), osvojení si některých poznatků a dovedností předcházejících čtení a psaní.

Těchto cílů, výstupů dosahují pedagogové vhodnou vzdělávací nabídkou, která zároveň zahrnuje primární logopedickou prevenci (předcházení vzniku narušené komunikační schopnosti). V ní by se měly objevit: společné diskuze a rozhovory s dětmi- vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti, obrázku či vlastní fantazie, samostatný slovní projev na určité téma, poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů, přednes, recitace, dramatizace, zpěv, prohlížení a „čtení“ knih, komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv, artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti, grafické napodobování symbolů, tvarů, číslic, písmen, hry a činnosti zaměřené k užívání gest, činnosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky. Přičemž může jít jak o spontánní, tak i řízené aktivity, které mohou probíhat skupinovou či individuální formou. Důležitá je při tom vhodná motivace, citlivý individuální přístup a vlídné komunikační prostředí.

Avšak stejně tak, jako nelze oddělovat řečový vývoj od dalších vývojových oblastí dítěte, nelze ani oddělovat jednotlivé vzdělávací oblasti, resp. jejich obsahy (kategorie), neboť se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují a ukazují tak na neustálou přítomnost všech oblastí. *„Naopak, čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.“* (RVP PV, 2004, s. 15)

Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání se vztahují na všechny děti, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Z toho důvodu je RVP PV základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními*

---

<sup>9</sup> Některé očekávané výstupy se shodují s komunikativními kompetencemi, proto pokládám za neúčelné je znovu uvádět.

*potřebami, ať už jsou tyto děti vzdělávány v běžné mateřské škole či v mateřské škole s upraveným vzdělávacím programem.*“ (RVP PV, 2004, s. 36) Oproti vzdělávání běžné populace dětí ale vyžaduje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami<sup>10</sup> obvykle některé jiné, příp. další podmínky. U dětí s poruchami řeči jsou to především: zajištění kvalitní logopedické péče a těsná spolupráce s odborníky a rodiči dítěte.

Pedagogové mateřských škol mohou při tvorbě a realizaci konkrétní vzdělávací nabídky (třídního vzdělávacího programu) využívat i metod a prostředků „klasických“ metodik jazykové výchovy např. Metodiku jazykové výchovy v předškolním věku autorek Krčmářové, Richterové, různých pracovních listů zaměřených na tuto oblast např. Šimonovy pracovní listy 6, 7, 10, a další odborné literatury, která také poskytuje nabídku činností zaměřených na rozvoj jazyka a řeči předškolních dětí (viz příloha č. 1), příp. se mohou vzdělávat i v kurzech a seminářích řečové výchovy, logopedické prevence ad.

Na rodinu by při řízení správného vývoje řeči dítěte měla navazovat mateřská škola. Její pedagogové cíleně a systematicky rozvíjejí komunikativní kompetence dětí, tak jak jim to ukládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Konkrétními činnostmi, které přitom zařazují do své vzdělávací nabídky, naplňují zároveň i požadavky na primární logopedickou prevenci. Volba odpovídající vzdělávací nabídky, vhodných postupů a metod však předpokládá dostatečné odborné znalosti pedagoga a především znalost individuálních možností a potřeb každého jednotlivého dítěte. Za tímto účelem provádějí učitelé pedagogickou diagnostiku, která je mnohdy podnětem k další (logopedické) intervenci. Prostředí mateřské školy nabízí dětem i dostatek vzájemných komunikačních příležitostí a mnohé další podněty, které je po jazykové stránce také ovlivňují. Dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo být vybaveno dostatečně rozvinutou komunikační schopností. Ukazuje se však, že i přes veškeré snahy mateřských škol, přicházejí některé děti do primárního vzdělávání s jistými řečovými nedostatky, které je mohou znevýhodňovat ve vzdělávání i v přijetí

---

<sup>10</sup> Základní povinné podmínky vzdělávání předškolních dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stanoveny zákony, vyhláškami a prováděcími předpisy.

mezi vrstevníky a mohou se přímo podílet na vzniku dalších poruch<sup>11</sup>. Na tom, jak kvalitně bude po jazykové stránce dítě vybaveno, ale závisí mnoho výše zmíněných faktorů, především vliv rodiny, která jako jediná může rozhodnout o zahájení případných dalších kroků ve prospěch dítěte (preventivní opatření, zahájení logopedická péče).

---

<sup>11</sup> Specifické poruchy učení- k prostudování viz publikace: Jucovičová, D, Žáčková, H. Reeducace specifických poruch učení. Praha: Portál, 2008 nebo Zelinková, O Poruchy učení. Praha: Portál, 2004

## **II. Praktická část**

### **1. Cíl a dílčí úkoly**

Cílem výzkumného šetření bylo na vybraném vzorku respondentů analyzovat a popsat momentální úroveň řečových schopností a jazykových dovedností předškolních dětí ukončujících předškolní vzdělávání a vlivy, které se na ní podílejí.

Dle výzkumného záměru byly dále stanoveny tyto dílčí úkoly:

- Zjistit dosaženou úroveň vybraných schopností a dovedností předškolních dětí v oblasti jazyka a řeči, konkrétně formální vyspělost řeči (plynulost, kultivovanost vyjadřování, výslovnost), gramatickou správnost jazyka, obsahovou stránku mluvy (slovní zásoba, bohatost slovního projevu, komunikativní dovednosti)
- Zjistit jaké vlivy ze strany rodiny se na úrovni daných schopností a dovedností podílejí
- Zjistit názory pedagogické veřejnosti na úroveň komunikativních kompetencí předškolních dětí ukončujících PV v jejich třídě a na příčiny popisované úrovně
- Zmapovat, jak konkrétně předškolní pedagogové naplňují vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika, resp. Jazyk a řeč- vzdělávací nabídka, postup při řešení závažných nedostatků u dítěte v této oblasti

### **2. Metodologie výzkumu**

Popisovaný výzkum představuje kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu (regionální šetření) a byly při něm využity následující metody:

- kombinovaný dotazník
- krátkodobé zúčastněné pozorování
- strukturované interview

#### **2. 2 Charakteristika výzkumných metod**

Použité metody vycházejí ze studia zkoumané problematiky a metodiky dle Chrástky (2007).

Dotazník je původní, anonymní (příloha č. 3). V jeho úvodu byly popsány stručné informace, čeho a koho se dotazník týká a pokyny k vyplnění. Dotazník byl

kombinovaný, obsahoval 24 položek, z toho šest doplňkových, přičemž bylo šestnáct uzavřených a osm otevřených položek. Jednotlivé položky představovaly nominální, ordinální i kardinální znaky. Uzavřené položky byly dichotomické, polytomické i škálové. Většina položek dotazníku zjišťovala fakta, otázky č. 1, 4, 7, 13, 15 a 6 (doplňková) měly zjistit názory a postoje respondentů. Položky č. 7, 11, 17 a 3, 4 (doplňující) byly užity jako kontrolní, jejichž cílem bylo prověřit věrohodnost zjišťovaných údajů. Úvodní položky zjišťovaly názory respondentů na úroveň komunikační schopnosti jejich dítěte a úroveň komunikace s dítětem v rodině, položky ve střední části dotazníku zjišťovaly, jaké podněty rodina dětem zprostředkovává (společná hra, hračky a hry, knihy, televize ad.), a v jaké míře. Závěrečné položky se zaměřovaly na zájem respondentů o odbornou literaturu týkající se problematiky vývoje řeči a jejich spolupráci s mateřskou školou. Dotazník obsahoval ještě doplňující otázky pro rodiče dětí s narušenou komunikační schopností, které měly zjistit zainteresovanost respondentů v dané problematice. Před provedením vlastního šetření byl proveden předvýzkum, na jehož základě byly upraveny formulace některých položek dotazníku, aby se eliminovala případná rizika neúspěchu vlastního dotazníkového šetření.

Pozorování bylo zaměřeno na děti ukončující předškolní vzdělávání, přičemž se jednalo o krátkodobé zúčastněné pozorování. Pro jeho účely byl využit diagnostický arch v příloze Metodiky pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy, vydané VÚP v Praze. Tento materiál byl upraven dle podmínek (časových, mateřských škol) a záměru výzkumného šetření, tak aby se zaměřoval jen na oblasti, které bývají, dle vyjádření klinických logopedů a pedagogů mateřských škol, u předškolních dětí této věkové kategorie nejvíce a nejčastěji problematické (formální stránka, obsahová, gramatická stránka mluvy). Záznamový arch (viz příloha č. 4) bylo třeba ještě v průběhu výzkumného šetření zjednodušit, neboť se ukázal, jako příliš rozsáhlý. Záznam byl prováděn tak, že byla postupně označována okénka značkou 1- 3 (1 - dosud nezvládá, 2- zvládá částečně, 3- spolehlivě zvládá) u jednotlivých pozorovaných oblastí, případně zapisovány doplňující poznámky. Na závěr byly výsledky pozorování u všech respondentů konzultovány s jejich učitelkou, aby se předešlo případnému zkreslení těchto výsledků. Numerické záznamy pozorování



sloužily pouze pro přehlednější a snazší posuzování způsobilostí v jednotlivých oblastech.

Interview je původní a obsahovalo 11 otázek (viz příloha č. 5). Otázky zjišťovaly fakta i názory a postoje respondentů z řad učitelek mateřských škol, kde byla realizována pozorování. Úvodní otázky zjišťovaly názory pedagogů na úroveň komunikativních kompetencí dětí v jejich třídě a příčiny této úrovně. Další otázky se zaměřovaly na konkrétní práci pedagogů v oblasti rozvoje komunikativních kompetencí dětí (pedagogickou diagnostiku, individualizaci vzdělávání, vzdělávací nabídku, spolupráci s rodinou a odborníky). Interview byla zaznamenána písemně v jejich průběhu, což je nijak nenarušovalo.

### **3. Charakteristika místa výzkumu**

Výzkum byl realizován na mateřských školách zřizovaných městskou částí Praha 3 v měsíci lednu roku 2010. Ze všech oslovených škol se výzkumu zúčastnilo sedm z nich (ostatní odmítly spolupráci většinou z organizačních důvodů). Výzkumné šetření probíhalo vždy v jedné třídě- ve většině případů se jednalo o třídy s věkově homogenním uspořádáním (děti ve věku pět až sedm let). O výběru třídy rozhodlo vedení školy.

Navštívené mateřské školy se nijak nesespecializují. Ve všech případech jde o několikatrídňé školy s celodenním pobytem. Navštívené třídy maximálně naplňují kapacitu 25 dětí. Poskytované předškolní vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, na jehož základě si školy vytvářejí své vlastní vzdělávací programy. Dětem je mimo jiné nabízeno mnoho různých aktivit a akcí, včetně nejrozličnější zájmové činnosti, jako např. hra na flétnu, keramika, plavání ad. V navštívených třídách působí vždy dva pedagogové. Ti se ve své vzdělávací nabídce zaměřují především na přípravu dětí na školu a rozvoj klíčových kompetencí. Materiální podmínky navštívených mateřských škol jsou odpovídající. Školy se také snaží spolupracovat s rodinou a spolupracují i s některými odborníky- pedagogicko-psychologickými poradnami a většinou i s logopedy (někde působí přímo ve školách).

#### **4. Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumné šetření bylo realizováno mezi rodičovskou veřejností, pedagogy mateřských škol a předškolními dětmi ukončujícími předškolní vzdělávání.

Nejprve bylo provedeno dotazování rodičů dětí z tříd mateřských škol, kde byl výzkum realizován. Následovalo pozorování vybraného vzorku dětí. Výběr vzorku byl náhodný. Výběrový soubor obsahoval tři až čtyři jedince v předškolním věku, různého pohlaví. Ve třídě s věkově heterogenním uspořádáním byl výběr předem určen (pouze tři děti předškolního věku). Po skončení pozorování byla realizována interview s třídními učitelkami mateřských škol.

#### **5. Organizace výzkumu**

Dotazníky byly rodičům předány z rukou učitelek příslušných tříd a vyplněné je rodiče vraceli do připravených boxů v prostorách šaten, aby se předešlo případným obavám rodičů ze ztráty anonymity.

Pozorování probíhalo v dopolední části dne při spontánní hře dětí, případně i při ranním kruhu, pokud byl zařazen. V každé třídě bylo provedeno pouze jedno pozorování. Pro jeho účely byl využit pozorovací arch č. 11 z Metodiky pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. K prověření jednotlivých způsobilostí bylo třeba navázat s dětmi komunikaci. Výsledky pozorování byly následně konzultovány s učitelkami příslušných tříd, aby se předešlo případnému zkreslení zjištěných údajů.

Interview s učitelkami mateřských škol byla realizována v době stravování nebo odpočinku dětí po skončení pozorování.

#### **6. Vlastní šetření**

##### **6.1 Dotazníkové šetření**

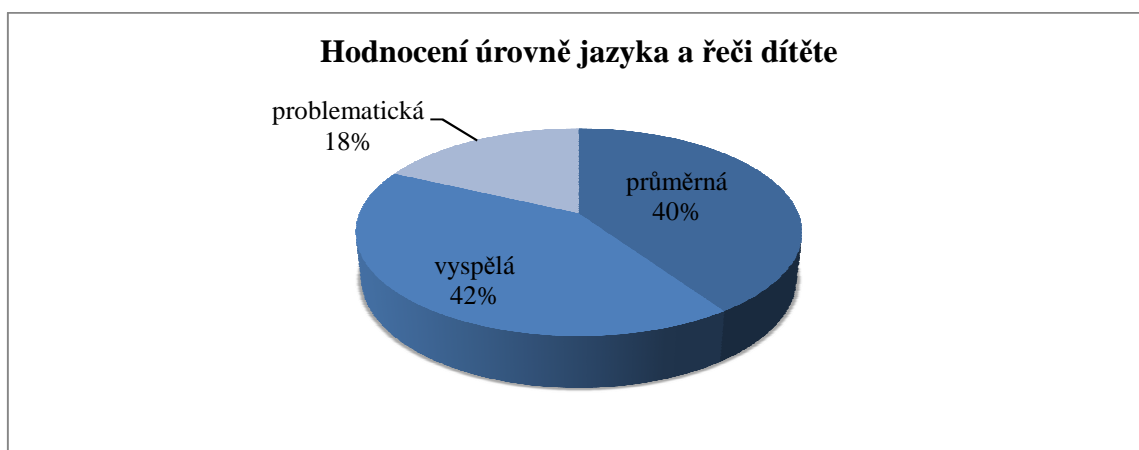
Cílem výzkumného šetření formou dotazníku bylo zjistit vliv rodinného působení na úroveň řečových schopností a jazykových dovedností předškolních dětí ukončujících předškolní vzdělávání.

Výzkumného šetření formou dotazníku se zúčastnilo celkem 79 respondentů z řad rodičů předškolních dětí navštívených mateřských škol. Z celkového počtu 140 rozdaných dotazníků, tak činila návratnost 56%, což bylo vzhledem ke způsobu jeho provedení předpokládáno (předání prostřednictvím učitelek mateřských škol, anonymní). Po shromáždění všech vyplněných dotazníků bylo nejprve zkontrolováno, zda jsou získané materiály korektní, tedy správně a kompletně vyplněné. Před statistickým zpracováním výsledků dotazníkového šetření byla provedena kategorizace odpovědí. Při zpracování výsledků bylo použito tzv. třídění prvního stupně, které je založeno na zjišťování počtu jedinců s jedním společným znakem. Získané výsledky výzkumného šetření formou dotazníku byly procentuálně zpracovány, příp. zaznamenány do grafů a tabulek.

#### 6.1.1 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Ze všech dotázaných rodičů odpovědělo na otázku, jak vnímají úroveň jazyka a řeči u svého dítěte, že jejich dítě je v této oblasti vyspělé, 40 %. 42 % respondentů si myslí, že je jejich dítě průměrně zdatné a 18 % uvedlo, že má jejich dítě v této oblasti jisté obtíže, což je popsáno v následujícím grafu (graf č. 1).

**Graf č. 1** Hodnocení úrovně jazyka a řeči dítěte rodiči



Z celkového počtu 79 respondentů se k otázce, zda se vyskytuje v okolí jejich dítěte nějaká osoba, která má poruchu, vadu řeči odpovědělo kladně 14 % a odpověď ne, uvedlo 86 % respondentů.

Z celkového počtu 11 respondentů, kteří odpověděli, že se v okolí dítěte vyskytuje osoba s poruchou, vadou, uvedlo 73 %, že je touto osobou otec, 9 % respondentů uvedlo odpověď bratranec, 9 % sestřenice a ve zbylých 9 % činila odpověď kamarádka.

Z celkového počtu 79 respondentů hodnotí svou komunikaci s dítětem jako naprosto dostatečnou 65 %. Téměř dostatečně komunikuje 28 % dotázaných, průměrně komunikuje 6 % a téměř nekomunikuje pouze 1 % respondentů. Možnost vůbec nekomunikuji, neoznačil žádný respondent. Četnost jednotlivých odpovědí je zpracována v tabulce (tab. 1).

**Tab. 1** Hodnocení rodičů jejich komunikace s dítětem

Hodnocení komunikace s dítětem	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1 naprosto dostatečně	51	65
2 téměř dostatečně	22	28
3 průměrně	5	6
4 téměř vůbec	1	1
5 vůbec	0	0
$\Sigma$ 79		$\Sigma$ 100

Na otázku, zda se stalo, že by dítě nutili ke komunikaci, kterou odmítalo, odpovědělo z celkového počtu 79 respondentů, že se taková situace nikdy nestala, 33 %. Největší část respondentů (64 %) odpověděla, že se to občas přihodí a pouze 3 % dotázaných uvedla, že se to stává pravidelně.

U otázky, zda si respondenti vybavují situaci, kdy se jich dítě opakovaně na něco dotazovalo, než dostalo odpověď, uvedlo 45 % respondentů, že si takovou situaci nevybavují. Zbylých 55 % odpovědělo, že se to občas stává. Možnost, že by se tato situace stávala opakovaně, neuvedl nikdo.

Z celkového počtu 79 respondentů odpovědělo na otázku, zda by chtěli v komunikaci se svým dítětem něco zlepšit, 50 % respondentů kladně a 50 % záporně.

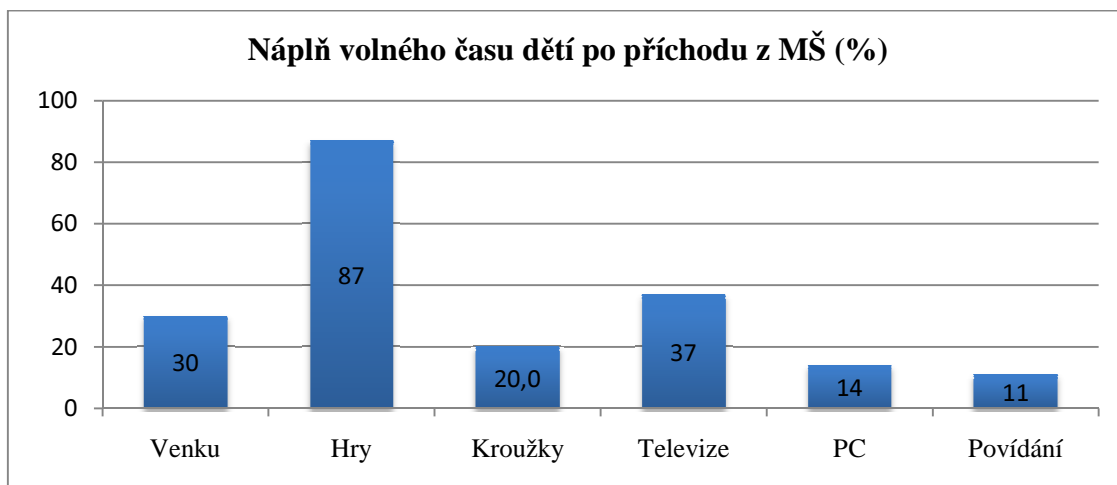
Ze všech dotázaných respondentů odpovědělo na otázku týkající se společné hry 57 %, že si s dítětem hrají téměř denně, ostatních 43 % uvedlo, že si čas na společnou hru najdou jen občas. Možnost, že by si dítě hrálo samo, neoznačil žádný respondent.

K otázce, která se dotazovala na četnost koupě nových hraček a her dítěti, se vyjádřili všichni dotázaní. 50 % respondentů uvedlo, že kupují dítěti hračky a hry pokaždé, když si o ně řekne. 48 % respondentů kupuje dítěti hračky a hry přibližně jednou za měsíc a 2 % dotázaných pouze při významných příležitostech.

Ze všech 79 dotázaných rodičů kupuje knihy dítěti každý týden 1 % respondentů, měsíčně 49 % respondentů a skoro vůbec nekupuje dítěti knihy 50 % dotázaných. Respondenti, kteří označili odpověď, že skoro vůbec nové knihy dítěti nekupují, samostatně uvedli důvody- půjčování knih v knihovně, vlastní zásoby knih po někom z rodiny.

Na položku zjišťující, jak nejčastěji tráví děti dotázaných čas po příchodu z mateřské školy, odpovědělo všech 79 respondentů. Na základě jejich odpovědí bylo stanoveno několik kategorií aktivit, které jsou procentuálně zpracovány v grafu č. 2. Respondenti uváděli většinou hned několik z těchto kategorií aktivit, např. hraje si, jdeme ven, pak sleduje dětský pořad apod.

**Graf č. 2** Náplň volného času dětí po příchodu z MŠ



Z celkového počtu 79 respondentů uvedlo na otázku, zda má jejich dítě zájem o pohádky, básničky, říkadla, 97 %, že jejich dítě má zájem o pohádky, básničky, říkadla. Pouze 3 % oslovených rodičů uvedla, že jejich dítě nemá o pohádky, básničky, říkadla zájem.

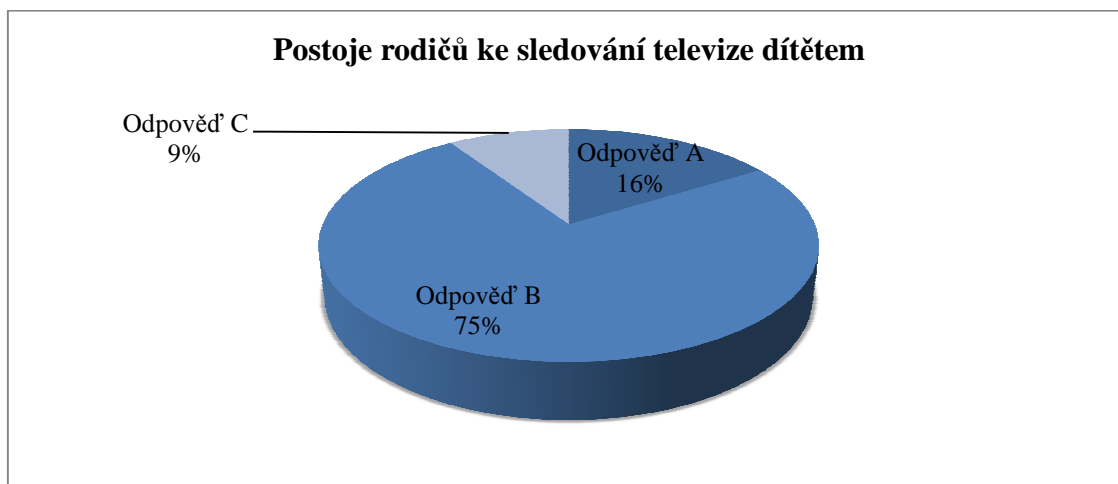
Z následující tabulky vyplývá (tab. 2), že denně si čte a prohlíží s dítětem knihy 35 % respondentů, několikrát v týdnu 42 %. Poměrně velké procento dotázaných- 23 % čte a prohlíží s dítětem knihy jen několikrát v měsíci. Odpověď, že vůbec nečte a neprohlíží s dítětem knihy, nikdo neoznačil.

**Tab. 2** Společná četba a prohlížení knih rodičů s dítětem

<b>Společná četba a prohlížení knih rodičů s dítětem</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
A denně	28	35
B několikrát v týdnu	33	42
C několikrát v měsíci	18	23
D vůbec	0	0
	$\Sigma$ 79	$\Sigma$ 100

K otázce týkající se postoje rodičů ke sledování televize dítětem uvedlo 16 % z celkového počtu 79 dotázaných rodičů, že sledují s dítětem pouze dětské pořady, které se pak snaží společně hodnotit, přičemž dítě sleduje televizi průměrně hodinu denně (A). V 75 % odpověděli respondenti, že jejich dítě sleduje společně vybrané pořady samo, v omezeném časovém rozsahu (B). Možnost, že dítě sleduje samostatně vybrané pořady, bez omezení (C), označilo 9 % respondentů. Situace je znázorněna v grafu č. 3.

**Graf č. 3** Postoje rodičů ke sledování televize dítětem



K otázce zjišťující zájem rodičů o odbornou literaturu týkající se vývoje dítěte, resp. problematiky vývoje řeči se vyjádřilo všech 79 respondentů, přičemž se o odbornou literaturu věnující se této problematice zajímá 22 % dotázaných. 78 % respondentů nemá o danou literaturu zájem.

Z celkového počtu 79 respondentů se vyjádřilo k položce zjišťující spolupráci rodičů s mateřskou školou pouze 60 % dotázaných. 50 % z nich charakterizovalo spolupráci jako dobrou, vyhovující. 10 % respondentů uvedlo, že s mateřskou školou nespolupracují.

K doplňujícím otázkám pro rodiče dětí s narušenou komunikační schopností se z celkového počtu 79 respondentů vyjádřilo 36 %.

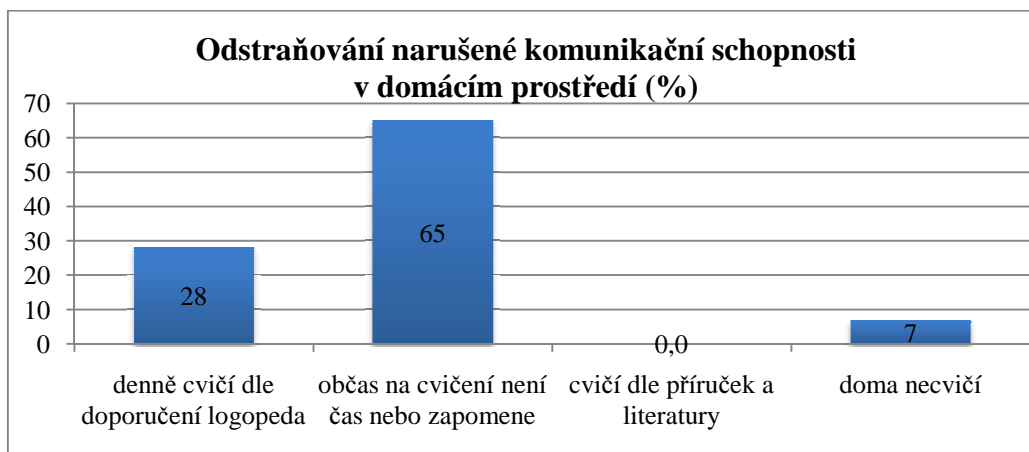
Z celkového počtu 28 respondentů, 89 % spolupracuje v této záležitosti s odborníky (logoped, PPP). Zbýlých 11 % uvedlo, že v této záležitosti s odborníky nespolupracuje.

82 % všech 28 respondentů ví, o jaký druh narušené komunikační schopnosti (poruchu, vadu) se jedná, přičemž 64 % z nich uvádělo dyslalii (patlavost). Ostatní respondenti uvedli, např. opožděný vývoj řeči, mozečkový syndrom.

Příčinu narušené komunikační schopnosti jejich dítěte zná pouze 54 % respondentů, přičemž mezi nejčastěji uváděné patřily: špatná motorika mluvidel, porodní komplikace, dědičnost.

Na odstranění NKS pracuje s dětmi dle doporučení logopeda v domácím prostředí 93 % respondentů. 7 % nepracuje v této záležitosti v domácím prostředí vůbec. Znepokojivé však je, že celých 65 % dotázaných rodičů uvedlo, že na domácí cvičení doporučená logopedem občas nemá čas nebo na ně zapomene. Výsledky jsou znázorněny v grafu č. 4.

**Graf č. 4** Odstraňování narušené komunikační schopnosti v domácím prostředí



Z celkového počtu 28 respondentů se 29 % domnívá, že je tento nedostatek důvodem k odkladu školní docházky.

## 6.2 Krátkodobé pozorování

Cílem výzkumného šetření formou přímého krátkodobého pozorování bylo zjistit dosaženou úroveň vybraných schopností a dovedností předškolních dětí v oblasti jazyka a řeči.

Při pozorování byly sledovány tyto oblasti:

- formální vyspělost řeči
- gramatická správnost řeči
- slovní projev
- úroveň verbální komunikace
- slovní zásoba

Výzkumný vzorek obsahoval celkem 26 respondentů, z nichž bylo 12 dívek (46%) a 14 chlapců (54 %). Z celkového počtu 26 respondentů bylo 8 (31 %)



respondentů ve věku 5 – 5, 5 let, 14 (54%) ve věku 6 let a 4 respondenti (15 %) ve věku 6, 5 – 7 let. Výběrový soubor a organizace vlastního pozorování je popsána výše.

Po shromáždění všech výsledků pozorování byly stanoveny kategorie, dle kterých byly zpracovány výsledky pozorování. Vytvořené kategorie zasahují oblasti, které byly vysledovány jako problematické u většího počtu respondentů.

### **6.2.1 Interpretace výsledků pozorování**

Z celkového počtu 26 respondentů byly zjištěny nedostatky ve verbálním projevu u 20 respondentů (77 %), z nichž je 60 % chlapců a 40 % dívek. Z celkového počtu 20 respondentů, u nichž byly zaznamenány nedostatky ve verbálním projevu, mělo 10 respondentů (50 %) nedostatky ve více oblastech.

**Problematické kategorie:**

#### **Výslovnost**

Z celkového počtu 26 respondentů byla zjištěna nesprávná výslovnost u 17 z nich (65%). V 9 případech (53 %) šlo o nesprávnou výslovnost vibrant (r, ř, někde pouze ř), což lze v tomto věku pokládat za fyziologický jev, tzv. prodlouženou fyziologickou dyslalii. U zbylých 8 (47 %) respondentů byly zjištěny závažnější výslovnostní nedostatky (postižení více hláskových skupin). Z hlediska pohlaví se výslovnostní nedostatky vyskytovaly více u chlapců (59 %).

#### **Vyjadřovací obratnost.**

Z celkového počtu 26 respondentů se u 8 (31%) z nich objevovaly nedostatky v oblasti gramatické správnosti řeči. Ty se projevovaly především ve skloňování podstatných jmen a časování sloves.

#### **Slovní zásoba**

V oblasti slovní zásoby byly z celkového počtu 26 respondentů zjištěny nedostatky u 7 z nich (27%). Problematická je především oblast aktivní slovní zásoby. Pozorované děti některé běžně užívané pojmy a slova neznaly, nebo si je nemohly vybavit. Jejich samostatné promluvy byly stručné a obsahově chudé.

Neplýnulosti ve vyjadřování (pauzy, pomocné vycpávky nikoli koktavost) byly zaznamenány pouze u 4 respondentů (15 %). Ve dvou případech se jednalo o celkově opožděné děti.

U žádného z respondentů nebyly zaznamenány nedostatky po stránce sociálního užití řeči (komunikativní dovednosti). Sledované děti komunikují běžně s dětmi i dospělými. Jejich verbální projev se podobá dialogu.

### **6.3 Strukturované interview**

Cílem výzkumného šetření formou interview bylo zjistit názory pedagogické veřejnosti na úroveň komunikativních kompetencí předškolních dětí ukončujících předškolní vzdělávání v jejich třídě a na příčiny popisované úrovně, a dále zmapovat, jak konkrétně učitelky naplňují vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika, resp. Jazyk a řeč (pedagogická diagnostika, vzdělávací nabídka, postup při řešení závažných nedostatků u dítěte v této oblasti, poskytování logopedické péče). Výzkumného šetření se účastnilo celkem 7 respondentů z řad učitelek mateřských škol. Popis výzkumného vzorku a organizace interview je uvedena výše. Respondenti odpovídali spontánně a projevovali zainteresovanost v dané problematice. Výsledky výzkumného šetření byly zpracovány kvalitativně, formou popisu.

#### **6.3.1 Interpretace výsledků interview**

##### **Hodnocení úrovně komunikativních kompetencí**

Na otázku týkající se hodnocení úrovně komunikativních kompetencí předškolních dětí v jejich třídě odpověděly dotazované učitelky shodně. Úroveň těchto kompetencí je dle jejich vyjádření špatná (má zhoršující se tendenci). Jako hlavní nedostatky uvedly špatnou výslovnost, malou slovní zásobu a problémy v souvislém vyjadřování.

##### **Příčiny úrovně komunikativních kompetencí**

U otázky zjišťující názory respondentů na příčiny výše zmíněné úrovně, uváděli respondenti tyto příčiny:

- malá komunikace v rodině
- nedostatek času v rodině- děti jsou odkládány k televizi, příp. počítači
- v rodinách se dětem málo čte
- vliv vrstevníků

- rodina včas nepodchytí řečové nedostatky dítěte a je při jejich řešení málo aktivní
- přetíženost dětí
- vícejazyčná výchova

Jako nejčastější příčiny byly uváděny- malá komunikace v rodině, dětem se málo čte a vliv televizního sledování.

#### Logopedická péče u dětí

Z odpovědí respondentů na otázku, zda je některé z dětí péči logopeda, bylo zjištěno, že je v logopedické péči více dětí. Ve většině případů přitom docházejí na logopedii soukromě, v některých případech působí logoped přímo v mateřské škole.

#### Odklad školní docházky z důvodu řečových nedostatků

Na otázku týkající se odkladu školní docházky z důvodu řečových nedostatků, odpověděli z celkového počtu 7 respondentů, 4 respondenti, že řečové nedostatky bývají jedním z důvodů odkladu školní docházky. Ostatní uvedli, že tyto nedostatky nejsou brány při odkladu školní docházky jako rozhodující.

#### Provádění pedagogické diagnostiky

Otázku týkající se provádění pedagogické diagnostiky se zaměřením na oblast jazyka a řeči zodpověděli všichni respondenti kladně. Diagnostiku přitom provádějí nejčastěji několikrát v průběhu roku, někteří i týdně, na základě různých diagnostických listů (viz příloha č. 6).

#### Přizpůsobování vzdělávací nabídky individuálním potřebám

U otázky, zda přizpůsobují vzdělávací nabídku individuálním potřebám, se respondenti v 5 ze 7 případů shodně vyjádřili, že individualizace výuky není kvůli vysokému počtu dětí možná. Pouze 2 respondenti odpověděli, že vzdělávací nabídku přizpůsobují individuálním potřebám a v některých případech vytvářejí i individuální vzdělávací plány, mj. pro děti s odkladem školní docházky.

## Vzdělávací nabídka zaměřená na oblast jazyka a řeči

K otázce týkající se vzdělávací nabídky rozvíjející komunikativní kompetence předškolních dětí uváděli respondenti tyto konkrétní činnosti:

- čtení
- identifikace počáteční a koncové hlásky ve slově
- básně, písně, říkadla, jazykolamy, hádanky
- společné rozhovory a vyprávění
- rozklad slov na slabiky
- požadování odpovědi celou větou- rozvoj souvislého vyjadřování pomocí doplňujících otázek
- dramatizace a návštěvy divadelních představení
- popis obrázku
- slovní hříčky- vymýšlení slov na nějaké písmeno, rytinizace slov
- pracovní listy (individuální práce)

Oblast jazyka a řeči přitom zakomponovává do třídního vzdělávacího programu většina z nich (ukázka v příloze č. 7). Pouze jedna dotázaná učitelka odpověděla, že tuto oblast ve vzdělávacím programu nezařazuje, neboť prolíná všemi vzdělávacími oblastmi.

## Sebevzdělávání v logopedii

Na otázku týkající se sebevzdělávání v logopedii (řečové výchově) odpovědělo 6 respondentů (86 %), že se sebevzdělávají nejčastěji v kurzech a seminářích (2 z těchto respondentů se sebevzdělávají jinak- metodický portál, rozhovory s logopedy). Pouze jeden respondent uvedl, že se nesebevzdělává. Jako důvod uvedl nedostatečnou nabídku kurzů a dlouholetou praxi.

## Zařazování preventivních cvičení

Otázka týkající se zařazování artikulačních, dechových cvičení a cvičení na rozvoj fonemického sluchu byla zodpovězena kladně všemi respondenty. 2 respondenti uvedli, že doporučují tato cvičení i rodičům pro práci s dětmi v domácím prostředí.

## Řešení řečových nedostatků

V odpovědi na otázku, jak postupují při řešení závažných řečových nedostatků u dětí, odpověděli respondenti většinou: „Konzultujeme to s rodiči a doporučíme návštěvu logopeda.“. Dva respondenti uvedli, že danou věc nejprve konzultují s ostatními pedagogy školy.

## Přístupy rodičů při řešení nedostatků v komunikaci

U otázky týkající se přístupu rodičů při řešení řečových nedostatků dětí, odpovědělo 6 respondentů, že rodiče většinou mají zájem toto řešit. Jeden respondent odpověděl, že se ze strany rodičů setkává spíše s nezájmem a uvedl, že rodiče na odstranění těchto nedostatků příliš nepracují.

## 7. Shrnutí výsledků výzkumu

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že většina respondentů z řad rodičů vnímá úroveň řečových schopností a jazykových dovedností dítěte jako průměrnou až velmi dobrou. 93 % dotázaných rodičů se domnívá, že se svým dítětem dostatečně komunikuje. Přesto by si polovina všech dotázaných přála na komunikaci něco zlepšit. Odpovědi většího počtu respondentů (kolem 50 – 60 %) naznačují, že jsou děti občas vystavovány rizikovým situacím, které mohou mít negativní vliv na správný vývoj řeči (donucování dítěte ke komunikaci, nereagování na otázky dítěte). Výzkumné šetření ukázalo, že dotázaní rodiče poskytují svým dětem podněty v podobě hraček, her a knih, přičemž 50 % respondentů kupuje dítěti hračky a hry kdykoli si o ně řekne. Denně se společnou hrou s dítětem zabývá 57 %, četbou a prohlížením knih 35% dotázaných. Podle vyjádření respondentů tráví 87 % dětí čas po příchodu z mateřské školy hrou, 37 % sledováním televize, 30 % chodí na vycházky s rodiči, 20 % navštěvuje kroužky, 14 % tráví čas hrou na počítači, 11 % společným povídáním s rodičem, přičemž se tyto aktivity kombinují. 75 % procent respondentů uvedlo, že jejich děti se při sledování televize dívají samy na společně vybrané pořady, přičemž mají čas sledování omezen. U položek zjišťujících zájem rodičů o literaturu týkající se vývoje řeči, bylo zjištěno, že 78 % respondentů se o odbornou literaturu zabývající se problematikou vývoje řeči nezajímá.

Při pozorování bylo zjištěno, že řečové výkony předškolních dětí jsou velice individuální a že nedostatky ve verbálním projevu se častěji vyskytují u chlapců, což potvrzují i poznatky v teoretické části práce. Výzkumné šetření ukázalo, že celých 77 % respondentů vykazovalo určité nedostatky ve verbálním projevu. Největší se přitom dle zjištěných výsledků projevují ve výslovnosti hlásek a způsobu vyjadřování- malá aktivní slovní zásoba, stručné a neobratné vyjadřování. Ukázalo se, že dívky projevují větší zájem o komunikaci než chlapci. Při pozorování bylo též zjištěno, že děti, které jsou komunikačně zdatné a iniciativní, jsou v kolektivu přijímány a hodnoceny pozitivněji, než děti komunikačně slabé. Patrné je i vzájemné ovlivňování dětí ve způsobu jejich vyjadřování, mj. v aktivní slovní zásobě, a vliv medií- děti při vzájemné komunikaci často hovořily o sledovaných televizních pořadech, DVD záznamech a počítačových hrách (v případě chlapců).

Z interview vyplynulo, že úroveň komunikativních kompetencí předškolních dětí ukončujících předškolní vzdělávání hodnotí pedagogové mateřských škol spíše jako špatnou. Jako problematickou spatřují především oblast výslovnosti, slovní zásoby a souvislého vyjadřování. Příčinou je dle učitelek obecně vliv rodinného působení (malá komunikace, televizní sledování ad.). Pedagogové mateřských škol se přitom snaží rozvíjet komunikativní kompetence řadou nejrůznějších výše zmíněných činností, které vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a i ze znalostí, které čerpají především v logopedických kurzech a seminářích. Pedagogové provádějí i diagnostiku se zaměřením na oblast jazyka a řeči, ovšem při vytváření vzdělávací nabídky, není ve většině případů podle jejich slov možné naplňovat individuální potřeby všech dětí, protože to nedovoluje přílišná kapacita míst. Mateřské školy při řešení řečových nedostatků dětí především spolupracují s rodinou, konkrétně tak, že informují rodiče a doporučí návštěvu logopeda. Učitelky uvedly, že v péči logopeda bývá v jedné třídě více dětí a že nedostatečné komunikační schopnosti bývají v některých případech jedním z důvodů odkladu školní docházky.

## **8. Diskuze.**

Dítě na konci předškolního období by se mělo vyjadřovat srozumitelně, plynule, gramaticky správně, obsahově bohatě, kultivovaně a bez problémů komunikovat s dospělými i dětmi. Dostatečně rozvinutá komunikační schopnost je navíc jedním

z předpokladů budoucí školní úspěšnosti dítěte. Závěry výzkumného šetření na vybraném vzorku respondentů z řad dětí ukončujících předškolní vzdělávání však ukázaly na neuspokojivou úroveň vybraných způsobilostí a dovedností v oblasti jazyka a řeči. Nedostatky ve verbálním projevu se vyskytovaly u 77 % respondentů, přičemž mezi nejčastější patřily nedostatky ve výslovnosti (65 %), dále v oblasti gramatické správnosti jazyka (problém ve skloňování a časování se vyskytoval u 31 %) a v oblasti slovní zásoby (obsahově chudé a stručné vyjadřování bylo zjištěno u 27 %), což se shoduje s vyjádřením třídních učitelek k celkové úrovni komunikativních kompetencí dětí v jejich třídě i s vyjádřením klinických logopedů ke komunikačním schopnostem předškolních dětí nejstarší věkové kategorie. V případě výslovnostních deficitů se u 53 % respondentů jednalo o nesprávnou výslovnost vibrant, což lze považovat za fyziologický jev, tzv. prodlouženou fyziologickou dyslalií. U 50 % respondentů, u nichž se objevily nějaké nedostatky, šlo přitom o nedostatky ve více než jedné z výše uvedených oblastí. Naopak respondenti z řad rodičů hodnotily úroveň jazyka a řeči dítěte jako vyspělou (42 %) či průměrnou (40 %), což může ukazovat na určitou neobjektivitu rodičů při jejím posuzování. Jsem si vědoma i faktu, že se jednalo o velmi malý vzorek náhodně vybraných respondentů a o krátkodobé pozorování s různými podmínkami na straně škol (různá náplň dne), což mohlo mít vliv na jeho výsledky. Pozorování navíc probíhalo v lednu. Na straně dětí tak může dojít do doby zahájení povinné školní docházky, v důsledku jejich zrání ke spontánní nápravě některých nedostatků nebo k nápravě řízené za přispění logopedické intervence. Oblast jazyka a řeči by si jistě zasloužila hlubší zkoumání, což by ale vyžadovalo dlouhodobé pozorování a přímou práci s respondenty. Jisté je, že na počátku školní docházky by tyto nedostatky, pokud přetrvávají, mohly komplikovat adaptaci dětí na školu a jejich budoucí školní úspěšnost (Kolláriková, Pupala, 2001).

Závěry pozorování, jež zjišťovalo dosaženou úroveň komunikativních kompetencí předškolních dětí ukončujících předškolní vzdělávání, poukázaly také na to, jak individuální je úroveň těchto kompetencí u jednotlivých dětí. Některé děti jsou v oblasti jazyka a řeči vyspělé, jiné mají v této oblasti značné rezervy. Proto je nutné, aby předškolní pedagogové přistupovali ke každému dítěti individuálně, dle jeho vývojových možností a potřeb. K zjišťování těchto individuálních charakteristik

využívají přitom různých diagnostických metod, na jejichž podkladě by měli vytvářet takovou vzdělávací nabídku, aby mohla tyto individuální potřeby a možnosti naplňovat u všech dětí. To se však ukazuje v praxi z důvodu přílišné kapacity míst ve většině případů oslovených pedagogů jako těžko realizovatelné až nemožné. Otázkou je, zda není provádění pedagogické diagnostiky dětí u oslovených pedagogů samoučelné, když se předškolní vzdělávání následně neindividualizuje.

Výsledky dotazníkového šetření, které zjišťovalo rodinné vlivy na úroveň komunikativních kompetencí dítěte, ukázaly na rozpor názorů rodičů s názory zastávajícími pedagogy. Zatím, co se většina dotázaných pedagogů domnívá, že za neuspokojivou úroveň komunikativních kompetencí dětí může mimo jiné nedostatečná komunikace v rodině, 65 % dotázaných rodičů hodnotí svou komunikaci s dítětem jako naprosto dostatečnou. Ovšem na druhé straně by si 50 % všech respondentů z řad rodičů přálo v komunikaci s dítětem něco zlepšit. Zde tedy vyvstává otázka, zda je komunikace v rodinách skutečně dostatečná a jakou komunikaci považují rodiče ve vztahu k dítěti za dostatečnou.

Další příčinou nedostatečně rozvinuté úrovně komunikativních kompetencí, kterou dotázané učitelky často uváděly, bylo, že se dětem v rodinách málo čte. Dotazníkové šetření ukázalo, že dětem čte a prohlíží s nimi denně knihy jen 35 % dotázaných rodičů, několikrát v týdnu 42 % a 23 % respondentů čte dětem knihy pouze několikrát v měsíci. Výsledky tak skutečně ukazují na fakt, že domácí prohlížení a četba knih dětem je ve většině případů nedostatečná, pouze občasná. Přitom poslech četby je v předškolním věku zásadní pro rozvoj a kultivaci jazyka a řeči, resp. receptivních řečových schopností a jazykových dovedností, slovní zásoby a vyjadřovacích schopností dítěte (Kutálková, 2009). Společná četba působí příznivě i na citové sepětí rodiče s dítětem, což je pro správný vývoj řeči taktéž důležité. 97 % dotázaných rodičů navíc uvedlo, že děti mají o pohádky, říkadla, básně zájem.

Oslovené učitelky mateřských škol uváděly jako jednu z dalších příčin deficitů v oblasti jazyka a řeči dětí vliv televizního sledování. Z výsledků dotazníkové položky zjišťující postoje rodičů ke sledování televize dítětem vyplynulo, že pouhých 16 % dětí užívá televizi vhodným a odpovídajícím způsobem, tedy že sleduje televizi společně s rodiči průměrně hodinu denně, přičemž televizní pořady vybírají společně a následně



je i hodnotí. Alarmující je, že celých 75 % dotázaných rodičů uvedlo, že dítě sleduje, společně vybrané pořady, samo, přičemž má sledování časově omezeno. Takovýto přístup, se však ukazuje jako nevhodný, protože nadměrné sledování televizních pořadů prokazatelně poškozuje komunikační schopnosti dítěte (špatný mluvní vzor, ochuzování slovní zásoby a vlastního verbálního vyjadřování) a učí ho pasivitě- dítě slyší, ale neposlouchá (Klenková, 2009).

Z odpovědí rodičů na otázku týkající se četnosti koupě nových hraček a her dítěti vyplynulo, že 50 % dotázaných kupuje dítěti hračky a hry pokaždé, když si o ně řekne. To by mohlo naznačovat, že tito rodiče poskytují svým dětem nadbytek podnětů v podobě hraček a her, což může vést u dítěte k neklidu, neschopnosti si s hračkou či hrou „hlouběji“ hrát, neschopnosti koncentrovat se na hru a dokončit ji (Klenková, 2009). 57 % dotázaných rodičů také uvedlo, že si se svým dítětem denně hrají. Otázkou zůstává, jakým způsobem si rodiče společnou hru představují a jak ji realizují. To ovšem nebylo předmětem mého zkoumání.

Dotazníkové šetření zjišťující vlivy rodinného prostředí na úroveň řečových schopností a jazykových dovedností dítěte rovněž ukázalo, že více než polovina oslovených rodičů vystavuje občas dítě při komunikaci stresovým situacím (donucování ke komunikaci, nereagování na opakovaný dotaz), které mohou negativně ovlivnit správný vývoj řeči a následnou řečovou produkci dítěte (ztráta zájmu o komunikaci, stres). Co se týče špatného mluvního vzoru a dědičných vlivů, 14 % z celkového počtu 79 respondentů uvedlo, že se v okolí dítěte vyskytuje osoba s narušenou komunikační schopností. Touto osobou byl v 73 % odpovědí otec, což by dle Krahulcové (2007) mohlo být v tomto případě příčinou dyslalie, např. v důsledku tzv. řečové slabosti, rodového nízkého nadání pro řeč či nespecifické dědičnosti (např. dyspraxie).

Vzájemná spolupráce rodiny a školy, případně s dalšími odborníky je pro účinnou intervenci velmi zásadní. Na položku zjišťující spolupráci rodičů s mateřskou školou, odpovědělo jen 60 % respondentů, z nichž 50 % charakterizovalo svoji spolupráci jako dobrou, vyhovující. Nelze tedy říci, k jakým výsledkům bychom dospěli, kdyby se vyjádřili všichni dotázaní. Spíše zůstává otázkou, proč se někteří respondenti k položce nevyjádřili. Důvodem může být, že položka byla otevřená a umístěna na konci dotazníku, takže ji respondenti záměrně vynechali. Lépe by proto

bylo umístit ji před uzavřenou položku, abychom tento důvod mohli vyloučit. 86 % oslovených učitelek mateřských škol uvedlo, že rodiče mají zájem o spolupráci při řešení závažných nedostatků v oblasti jazyka a řeči u svého dítěte, což by mohlo potvrzovat mou předchozí domněnku.

Uspokojivé je, že z dotázaných rodičů, kteří se vyjádřili k doplňujícím otázkám (28 respondentů), 89 % uvedlo, že spolupracuje na odstraňování narušené komunikační schopnosti dítěte s odborníky (logopedy, PPP). Znepokojivé údaje však poskytla odpověď rodičů na otázku týkající se odstraňování narušené komunikační schopnosti dítěte v rodinném prostředí. 65 % respondentů totiž uvedlo, že na domácí cvičení doporučená logopedem občas zapomene nebo nemá čas, což by se ovšem stávat nemělo, protože terapie narušené komunikační schopnosti vyžaduje mimo jiné pravidelnost domácích cvičení navržených logopedem.

Úskalím použití dotazníkové metody je ale, jak výstižně uvádí Chrátka (2007), že nemusí zjistit, jací respondenti skutečně jsou (pedagogickou realitu), ale jen to, jak sami sebe vidí nebo jak by si přáli být viděni. Na druhé straně ale představuje nejschůdnější možnost, jak zjistit okolnosti působení rodinného prostředí na dítě u větší počtu respondentů.

Z vyjádření dotázaných předškolních pedagogů k naplňování vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, resp. Jazyk a řeč vyplynulo, že do svého vzdělávacího plánu zařazují pedagogové širokou nabídku aktivit, které přispívají k rozvoji komunikativních kompetencí dětí, a zároveň poskytuje primární logopedickou prevenci. Mezi uváděné aktivity patřily například společné rozhovory a diskuze, čtení, identifikace počáteční a koncové hlásky, rozklad slov na slabiky, písně, básně, slovní hříčky, hádanky, jazykolamy, dechová a artikulační cvičení a další. Při zařazování těchto aktivit vycházejí pedagogové ze svých odborných znalostí, které čerpají, jak uvedli, nejčastěji v logopedických kurzech a seminářích. Pouze jedna dotázaná učitelka uvedla, že se kvůli nedostatečné nabídce kurzů a vlastní dlouholeté praxi, v logopedii nesebevzdělává. Přesto bylo při pozorování zjištěno, že někteří pedagogové uplatňují u dětí s nesprávnou výslovností nevhodné a nepřiměřené přístupy, které je mohou stresovat (nevhodné opravování, upozorňování na výslovnostní nedostatky) a upevňovat jejich chybnou výslovnost (opakování nesprávné výslovnosti dítěte). Učitelky

mateřských školy mohou být také první, které zaznamenají nějaké nedostatky ve verbálním projevu dítěte. Výzkumné šetření zjistilo, že při řešení závažných nedostatků v této oblasti spolupracují mateřské školy na prvním místě s rodinou, se kterou svá zjištění konzultují, případně navrhnou návštěvu logopeda. Proto by měla být důkladná znalost v oblasti logopedické prevence a jazykové výchovy součástí pregraduální přípravy všech předškolních pedagogů. V případě výzkumného šetření formou interview se též zúčastnil jen velmi malý vzorek respondentů z řad předškolních pedagogů, což mohlo ovlivnit jeho výsledky.

## Závěr

Kvalitní ovládnutí řeči a jazyka by mělo patřit k základům výbavy každého lidského jedince. Představují totiž prostředek, jímž se dorozumíváme, myslíme, cítíme a prožíváme. Řečové schopnosti a jazykové dovednosti se přitom nejvíce rozvíjejí do konce předškolního období. Právě v tomto období dochází u dítěte k rozvoji a kultivaci všech oblastí řeči a jazyka. Dítě na konci předškolního období by tak mělo mít vyjadřovací schopnosti na takové úrovni, aby bylo schopno bez problémů komunikovat s dětmi i dospělými. Jeho verbální projev by měl být srozumitelný, obsahově bohatý, gramaticky správný a kultivovaný, přijatelná je v některých případech nesprávná výslovnost vibrant a sykavek.

Na řečovém vývoji, se však podílí řada faktorů, které mohou dosažení takovéto úrovně komunikační schopnosti dítěte podporovat či naopak znesnadňovat nebo přímo bránit. Vedle vnitřních faktorů, to mohou být především faktory vnější, protože dítě se učí řeči v sociální interakci s mluvícím okolím. Na řečovém vývoji dítěte se tak velkou měrou podílí jeho rodina, která by mu měla poskytovat dostatek vhodných řečových podnětů, přiměřeně podporovat jeho vývojový potenciál, případně zmírňovat či odstraňovat jeho nedostatky včasným zahájením odborné logopedické intervence. V tomto ohledu je významné i působení mateřské školy, která cíleně rozvíjí komunikační kompetence dětí a přispívá tím i k prevenci narušené komunikační schopnosti.

Teoretická část této bakalářské práce se snaží poskytnout ucelený pohled na problematiku řečového vývoje dítěte v předškolním období se zaměřením na nejstarší věkovou kategorii, konkrétně správný řečový vývoj a jeho podmínky, přibližuje problematiku narušené komunikační schopnosti, logopedické intervence, shrnuje preventivní opatření pro rodiče a řeší otázku rozvoje komunikačních kompetencí dětí v mateřské škole.

Cílem praktické části bylo na základě teoretických poznatků analyzovat a popsat úroveň řečových schopností a jazykových dovedností dětí ukončujících předškolní vzdělávání a vlivy, které se na ni ze strany rodiny a mateřské školy podílí.

Výzkumné šetření, které bylo realizováno za tímto účelem, zjistilo, že většina předškolních dětí má v oblasti jazyka a řeči nedostatky, především ve výslovnosti hlásek, gramatické struktuře vět a aktivní slovní zásobě. Úroveň vyjadřovacích schopností je přitom u jednotlivých dětí velmi individuální. Některé děti mají vyspělou komunikační schopnost, jiné mají značné nedostatky. V zájmu všech, kteří se na výchově a vzdělávání předškolních dětí podílí, je, aby je dobře připravili na další vzdělávací cestu a připravili jim příznivý start do života. Rodina i mateřská škola by se tedy měly systematicky zaměřovat na rozvoj komunikačních schopností dětí, aby dětem tato oblast nepřinášela problémy a nepředurčovala je k možným školním i jiným neúspěchům.

## Použitá literatura

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedia Clinica, 1998. ISBN 80- 902536- 2- 8

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80- 7178- 888- 0

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80- 247- 1369- 1

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka- Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 80-239-0082-X

KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80- 85931- 88- 5

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80- 247- 1110- 9

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80- 7178- 585- 7

KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie/ Patlavost*. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978- 80- 903863- 0- 3

KRČMÁŘOVÁ, M., RICHTEROVÁ, L. *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80- 04- 24281- 2

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80- 7183- 291- X

KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 80- 214- 1844- 3

KUTÁLKOVÁ, D. *Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978- 80- 7262- 598- 7

LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80- 7178- 867- 8

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978- 80- 7367- 433- 5

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80- 7178- 799- X

*Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 80-87000-10-2

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7178-376-3

SVOBODA, M., VÁGNEROVÁ, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7376-566-0

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

## **Seznam příloh**

***Příloha č. 1:*** Doporučená literatura

***Příloha č. 2:*** Klíčové kompetence

***Příloha č. 3:*** Dotazník pro rodiče

***Příloha č. 4:*** Přehled o úrovni vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti jazyka a řeči- pozorovací arch

***Příloha č. 5:*** Otázky ke strukturovanému interview s učitelkami mateřských škol

***Příloha č. 6:*** Ukázka diagnostických archů používaných v mateřských školách

***Příloha č. 7:*** Ukázka třídního vzdělávacího programu se zaměřením na jazykovou a literární výchovu